

Zuwanderung und die Folgen für die universitäre Lehrerbildung

Lehr(er)kompetenzen für den Unterricht in kulturell und
sprachlich heterogenen Schulklassen -
Qualifizierungsmaßnahmen am Beispiel der deutschen und der
griechischen Grundschullehrerbildung.

Inauguraldissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
der Philosophischen Fakultät
der Universität Mannheim

vorgelegt von
Fotini Triantafillou
aus
Ludwigshafen am Rhein

Mannheim 2004

Als Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Mannheim angenommen
am 27.08.2004.

Erstgutachter: Professor Dr. G. Groth

Zweitgutachter: PD Dr. W. Jungmann

1. Rigorosum im Fach Erziehungswissenschaft

Prüfer: Prof. Dr. Günther Groth
 PD Dr. Walter Jungmann

2. Rigorosum im Fach Germanistik

Prüfer: Prof. Dr. Reiner Wild
 PD. Dr. Inken Keim-Zingelmann

Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich versichere, daß ich die beiliegende Dissertation ohne Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen.“

Mannheim, den 1. Juli 2004

*In Erinnerung
an meinen
Großvater Thanasi*

Mein *Vorwort des herzlichen Dankes* richtet sich vor allem

an meine beiden Gutachter, Prof. Dr. Günther Groth und PD Dr. Walter Jungmann für ihr Interesse am vorliegenden Forschungsprojekt, wie auch für die inhaltlichen Impulse sowie ihre motivationale Unterstützung während des Forschungsvorhabens.

Im weiteren bedanke ich mich ganz herzlich bei der Bibliothekarin des P.T.D.E. Patras Lili Tsene für die Unterstützung bei der griechischen bibliographischen Recherche.

Großer Dank gilt all den Lehrenden und Studierenden, die an der Fragebogenerhebung an den deutschen und an den griechischen Hochschulen teilgenommen haben.

Weiter sei meinen Rettern in Notsituationen Petra Karrer und Michael Zimmer-Müller gedankt.

Auch bedanke ich mich bei der LGF für das mir gewährte Stipendium, das erst die vorliegende Untersuchung ermöglichte.

Zuletzt gilt mein Dank all den guten Geistern, sei es aus meinem näheren Umfeld oder in den verschiedenen deutschen und griechischen Institutionen, die mein Forschungsprojekt durch die notwendige Hilfe unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

0. Problemstellung.....	12
 I. Zuwanderung - Zuwandererschüler im Klassenzimmer – Konsequenzen für die die Lehrerbildung.....	 17
1. Die Folgen der Zuwanderung im griechischen Bildungswesen.....	20
2. „Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder“ – Implikationen für die Lehrerbildung im Kontext des kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmers.....	43
3. Aufgaben und Kompetenzen des Lehrers – Qualifizierung und Qualifikationen Lehramtsstudierender für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen.....	62
4. Qualifizierungsmaßnahmen in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund des sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmers.....	92
5. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen am Beispiel von zwei Ländern der EU.....	104
 II. Die aktuelle Situation der nationalübergreifenden Lehrerausbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts am Beispiel des Deutsch-Studierenden für das Lehramt an Grundschulen in Deutschland.....	 110
1. Allgemeine Entwicklung und aktuelle Situation der universitären Lehrerausbildung in Deutschland.....	111
2. Heterogene Schulklassen: Der Stellenwert von curricularen Bausteinen im Studium des zukünftigen „Deutsch“ - Lehrers - Rechtliche Grundlagen und Lehrangebot.....	170
 III. Die Lehrerausbildung zum Primarstufenlehrer an griechischen Universitäten im Kontext des kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmers.....	 220
1. „Von den Διδασκαλεία (Schullehrerseminaren) über den Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Pädagogischen Akademien) zu den Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Pädagogischen Fachbereichen für Volksschulbildung) an den Universitäten“ oder „Von den griechisch-christlichen Idealen zum humanistischen Ideal in der Lehrerausbildung“.....	223
2. Die Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung (P.T.D.E.) an griechischen Universitäten.....	233

3. Der grundständige Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“.....	248
4. Nationalübergreifende Bausteine im Curriculum der Lehrerbildung an den P.T.D.E.....	269
5. Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen und strukturelle Merkmale der P.T.D.E.....	285
6. Lehrangebot und Fragebogenerhebung.....	302
IV. Grundschullehrer-Studierende im Spiegel ihrer Lehramtsausbildung zur interkulturellen/internationalen Dimension.....	306
1. Die Fragebogen-Studie.....	306
2. Ergebnisse zur Fragebogenerhebung.....	314
V. Diskussion.....	330
Bibliographie.....	344
Anhang.....	371

INHALTSVERZEICHNIS

0. Problemstellung

I. Zuwanderung - Zuwandererschüler im Klassenzimmer – Konsequenzen für die Lehrerbildung

1. Die Folgen der Zuwanderung im griechischen Bildungswesen

- 1.1 „Von der Interkulturellen Pädagogik“ oder „Von den ersten Versuchen“
- 1.2 Lehrerqualifikationen für den Unterricht an griechischen Schulen
- 1.3 Zuwanderung und die Folgen für das Bildungssystem am Beispiel der „Ellinopontii“
 - 1.3.1 Die Zuwanderergruppe der „Ellinopontii“
 - 1.3.2 Kinder aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion an den griechischen Schulen
 - 1.3.2.1 Statistische Daten
 - 1.3.2.2 Sprachliche Integration der „Ellinopontii“-Schüler
 - 1.3.2.3 Soziale Integration der „Ellinopontii“-Schüler
 - 1.3.2.4 Vorschläge zur Integration der „Ellinopontii“-Schüler am Beispiel der Lehrerbildung

2. „Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder“ – Implikationen für die Lehrerbildung im Kontext des kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmers

- 2.1 Grundschullehrer und die grundlegende pädagogische Aufgabe
- 2.2 Maßnahmen in der deutschen Lehrerbildung
 - 2.2.1 Phase I. „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe: Modellversuche und Fortbildungsangebote in der Lehrerbildung – Punktueller Lehrangebot im Regelstudium (1970-er Jahre)
 - 2.2.2 Phase II. Kritik zu den Nothilfe-Maßnahmen: Ausländerpädagogische Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudiengänge sowie Lehrangebote im Regelstudium als zusätzliche Antwort (ab Ende der 1970er Jahre)
 - 2.2.3 Phase III. Forderung: Interkulturelle Pädagogik für Alle in der multikulturellen Schulklasse als „Daueraufgabe“ im grundständigen Lehrerstudium (ab Ende der 1980er Jahre –?)

3. Aufgaben und Kompetenzen des Lehrers – Qualifizierung und Qualifikationen Lehramtsstudierender für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen

- 3.1 Ein fiktives multikulturelles Klassenzimmer an einer deutschen Grundschule
- 3.2 Lehrer und pädagogische Handlungskompetenz
 - 3.2.1 Qualifikationen und pädagogische Handlungskompetenzen - Lehrerstudenten
 - 3.2.1.1 Das Theorie-Praxis-Problem in der universitären Lehrerausbildung
 - 3.2.1.2 Qualifikationen

3.3 Niekies Strukturschema zur professionellen pädagogischen Kompetenz

3.3.1 Gesellschaftsanalyse – Situationsanalyse – Selbstreflexion – Professionelles Handeln

3.3.2 Universitäre Ausbildung und Pädagogische Kompetenz

3.4 Übergeordnete Aufgabe – Teilkompetenzen - Metakompetenzen

3.4.1 Übergeordnete Aufgabe „Lehren“

3.4.2 Teil- und Metakompetenzen

3.4.3 Qualifizierung Lehramtsstudierender und der Erwerb von Qualifikationen vor dem Hintergrund des heterogenen Klassenzimmers

4. Qualifizierungsmaßnahmen in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund des sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmers

4.1 “long slow process“

4.2 Lehr(er)kompetenzen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen – Qualifizierungskataloge von ALFA über EUNIT zu EDK

4.3 Das Schweizer Grundlagenpapier zur Lehrerbildung (EDK 2000)

4.3.1 Befähigung zukünftiger Studierender: Lernbereiche und Kompetenzen

4.3.2 Vorschläge zur Qualifizierung von Studierenden für den Unterricht in heterogenen Schulklassen

5. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen am Beispiel von zwei Ländern der EU

II. Die aktuelle Situation der nationalübergreifenden Lehrerbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts am Beispiel des Deutsch-Studierenden für das Lehramt an Grundschulen in Deutschland

1. Allgemeine Entwicklung und aktuelle Situation der universitären Lehrerbildung in Deutschland

1.1 Die Struktur der deutschen Lehrerbildung am Beispiel Lehramt an Grundschulen

1.1.1 Mehrphasiges Lehrerbildungsmodell

1.1.2 Föderatives Prinzip - Lehramtstyp 1 und Lehramtstyp 2

1.1.3 Studiendauer

1.1.4 Studienanteile

1.1.4.1 Fachstudien

1.1.4.2 Fachdidaktische Studien

1.1.4.3 Erziehungswissenschaftliche Studien

1.1.4.4 Schulpraktische Studien

1.1.5 Kritik an der universitären Lehrerbildung in Deutschland

1.2 Die universitäre Lehrerbildung am Beispiel „Deutsch-Lehrer“

1.2.1 Studienfachwahl Deutsch

1.2.2 „Germanistik“ oder „Deutsche Sprache und Literatur“ oder „...“?

1.2.3 Fachstudien

1.2.3.1 Neuere und neueste deutsche Literatur

1.2.3.2 Germanistische Linguistik

1.2.3.3 Ältere deutsche Literatur und Sprache

1.2.4 Fachdidaktische Studien: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

1.2.5 Interdisziplinäres Fach „Deutsch als Fremdsprache – Interkulturelle Germanistik - Deutsch als Zweitsprache“

Exkurs: Fremdsprachenangebot für (Deutsch-)Lehrer in der universitären Lehrerbildung

1.2.6 Methodisches Instrument: Kategoriensystem „Germanistik“

2. Heterogene Schulklassen: Der Stellenwert von curricularen Bausteinen im Studium des zukünftigen „Deutsch“ - Lehrers - Rechtliche Grundlagen und Lehrangebot

2.1 Rechtliche Grundlagen: KMK-Rahmenvereinbarungen und Prüfungsordnungen

2.1.1 Rechtliche Bestimmungen der Bundesländer - Prüfungsordnungen

2.1.1.1 Stichprobe – Material - Methode

2.1.1.2 Ergebnisse „Prüfungsordnungen“

2.2 Curriculare Bausteine im Lehrangebot der Fächer „Deutsch“ und „Pädagogik“

2.2.1 Bundesländerübergreifendes Lehrangebot

2.2.2 Lehramtstyp-Vergleich

2.2.3 Bundesländervergleich

2.2.4 Vergleich der Hochschulstandorte

2.3 Zusammenhang „Prüfungsordnungen und Lehrangebot“

2.4 Lehrangebot und Fragebogenerhebung: Qualifizierung von Studierenden an ausgewählten deutschen Hochschulen

2.5 Diskussion: Prüfungsordnungen - Lehrangebot

III. Die Lehrerbildung zum Primarstufenlehrer an griechischen Universitäten im Kontext des kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmers

1. „Von den Διδασκαλεία (Schullehrerseminaren) über den Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Pädagogischen Akademien) zu den Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Pädagogischen Fachbereichen für Volksschulbildung) an den Universitäten“ oder „Von den griechisch-christlichen Idealen zum humanistischen Ideal in der Lehrerbildung“

1.1 Schullehrerseminar – Pädagogische Akademien – Pädagogische Fachbereiche für Primarstufenbildung

1.2 Von den griechisch-christlichen Idealen zum humanistischen Ideal in der Lehrerbildung

2. Die Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung (P.T.D.E.) an griechischen Universitäten

2.1 Der gesetzliche Rahmen der P.T.D.E.

2.2 Die Fachbereiche und ihre Organisation

2.3 Das Beispiel zweier Pädagogischer Fachbereiche für Primarstufenbildung

2.3.1 Der Pädagogische Fachbereich für Primarstufenbildung an der Nationale und Kapodistria Universität Athen

2.3.2 Der Pädagogische Fachbereich für Primarstufenbildung in der Abteilung Volos an der Universität Thessalien

2.4 HYPOTHESEN

3. Der grundständige Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“

3.1 Die Gründungsphase des Lehramts für die Primarstufe an den Universitäten

3.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

3.3 Strukturelle Merkmale der universitären Ausbildung zum Primarstufenlehrer

3.3.1 Der grundständige Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“ am Beispiel des P.T.D.E. Athen

3.3.2 Der grundständige Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“ am Beispiel des P.T.D.E. Volos

3.3.3 Vergleich des Studiengangs am P.T.D.E. Athen und P.T.D.E. Volos

4. Nationalübergreifende Bausteine im Curriculum der Lehrerausbildung an den P.T.D.E.

4.1 Fächer mit nationalübergreifenden Gegenstand

4.2 Der Stellenwert nationalübergreifender curricularer Bausteine für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen im Studium der Fächer Erziehungswissenschaft und Neugriechisch

4.2.1 Die Entwicklung nationalübergreifender curricularer Bausteine in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch – Die Studienjahre 1991/92, 1996/97 und 2002/03

4.2.2 Nationalübergreifende curriculare Bausteine in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch im Sommersemester 2003

5. Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen und strukturelle Merkmale der P.T.D.E

5. 1 Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen – Der P.T.D.E. Athen

5. 2 Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen – Der P.T.D.E. Volos

5.3 Hypothesen

6. Lehrangebot und Fragebogenerhebung

6.1 Fragebogen „P.T.D.E. Athen“

6.2 Fragebogen „P.T.D.E. Patras“

6.3 Fragebogen „P.T.D.E. Thessaloniki“

IV. Grundschullehrer-Studierende im Spiegel ihrer Lehramtsausbildung zur interkulturellen/internationalen Dimension

1. Die Fragebogen-Studie

1.1 Der Fragebogen

1.2 Fragestellungen

1.3 Die Stichprobe

2. Ergebnisse zur Fragebogenerhebung

2.1 Nutzung des Lehrangebots

2.2 Studienverlauf und weitere interkulturellen Qualifizierungsbausteine

2.3 Einstellungen zu Qualifizierungsbausteinen mit interkultureller/internationaler Dimension

2.4 Zusammenhang zwischen dem Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension und Qualifikationen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen

2.4.1 Lernbereiche und Qualifikationen bei zukünftigen Lehrern

2.4.2 Wissen und Handlungsentwurf

2.4.3 Ergebnisse zum Zusammenhang „Lehrveranstaltung und Qualifikationen (Wissen und Handlungsentwurf)“

V. Diskussion

Bibliographie

Anhang

0. Problemstellung

Sozialer Wandel geht mit Folgen für die Lehrerbildung einher und somit auch für die Qualifikationsanforderungen an die Lehrer (vgl. Eder 2000: 139). Eder folgend findet sozialer Wandel auf drei verschiedenen zusammenhängenden Ebenen statt, d.h. auf der Ebene der Megatrends, der Sozialisationsbedingungen wie auch auf der personalen Ebene (ebd., S. 140). Hierbei betrachtet Eder Migration als Teil des Globalisierungsprozesses, der einen von vielen Megatrends darstellt (ebd., S. 144). Daraus ergeben sich verschiedene Implikationen für die Schule, die Eder mit den Begriffen „Integration“, „Betonung von Sprachen“ und „Multikulturalität als Merkmal der Schulkultur“ zusammenfasst und darauf hinweist, dass diese Probleme darstellen, „an deren schulischer Umsetzung in unterschiedlicher Intensität gearbeitet wird“ (ebd., S. 152). Eder leitet hieraus Qualifikationsanforderungen für den Beruf des Lehrers ab, die er „(Neue) Lehrerqualifikationen“ nennt und „einige plakative Hinweise auf solche Kompetenzen“ aufstellt, „die über das hinausgehen, was in der traditionellen Lehrerbildung im Allgemeinen vermittelt wird – Fachwissen und Didaktik.“ (ebd., S. 155) Im Falle der Implikationen der Globalisierung bilden mit Eder die (neuen) Lehrerqualifikationen „Umgang mit Vielfalt und Heterogenität“ und „Toleranz“ (ebd., S. 156). In diesem Zusammenhang und vor dem Hintergrund eines als dynamisch charakterisierten Kompetenzenbegriffes ist die Annahme der vorliegenden Studie zu sehen, dass in einer stärker werdenden kulturell und sprachlich heterogenen Gesellschaft Lehrerprofessionalität notwendigerweise neue curriculare Bausteine integriert, die zu neuen Lehrerqualifikationen bei zukünftigen Lehrern führen sollen.

„Lehrerinnen und Lehrer scheinen“, folgt man Auernheimer u.a. „im internationalen Vergleich aufgrund struktureller Bedingungen unterschiedlich qualifiziert oder sozialisiert für den Umgang mit Heterogenität.“ (Auernheimer u.a. 1994: 197) Ausgehend von dieser Annahme Auernheimers u.a. (1994) wird im Rahmen der vorliegenden Studie am Beispiel von zwei Zuwandererländern - Deutschland und Griechenland – der Stellenwert der Migrationsthematik in der jeweiligen nationalen Lehrerausbildung untersucht.

Wurde Deutschland bereits Ende der 60er Jahre mit den Folgen von Zuwanderung im Bildungswesen konfrontiert, so kam diese gesellschaftliche Entwicklung in Griechenland - bedingt durch die wirtschaftlichen und politischen Umwälzungen Ende der 80er Jahre - erst im Laufe der 90er Jahre zum Tragen. Während der Anteil nicht deutscher Schüler an der Gesamtschülerschaft im Jahr 2000 bei 9,2 % lag (vgl. KMK 2002: 11), wurde in Griechenland im Schuljahr 1999/2000 ein Anteil von 4,29 % nicht griechischer Schüler an der

Gesamtschülerschaft gemessen (Quelle: YPEPTH, Sekretariat für Migranten und Interkulturelle Erziehung, e.B.).

Diese Befunde könnten uns zu der Aussage führen, dass Deutschland im Vergleich zu Griechenland über ein differenzierteres pädagogisches Wissen, aufgrund der älteren und intensiveren pädagogischen Erfahrungen, verfügen müsste. Es wäre zu erwarten, dass diese Erfahrungen auch in der Lehrerbildung für die angehende Lehrerschaft der kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen zum Ausdruck kommen und das pädagogische Wissen integraler Bestandteil der universitären Lehrerbildung ist. Nun ist pädagogisches Wissen, kulturspezifisch geprägt (vgl. Jungmann 1998: 412) und wie differenziert es auch nach langjährigen Erfahrungen sein mag, ist das Beispiel Lehrerbildung als das Ergebnis sozio-historischer Entwicklungen zu sehen, die nicht nur Einfluss auf die Struktur und Inhalte der Lehrerbildung nehmen, sondern auch mit diesen strukturell-curricularen Merkmalen in einem Interaktions-Verhältnis zu sehen sind (vgl. Cochran-Smith 1998: 943). Mit Cochran-Smith sind aus diesem Grund Unterschiede in der Lehrerbildung unvermeidbar auch wenn ähnliche Intentionen im Hinblick auf sozialen Wandel zu beobachten sind (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang wurde die Annahme aufgestellt, dass der Aufbau von Lehr(er)kompetenzen zum Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen durch verschiedene Faktoren im jeweiligen nationalen Lehrerbildungssystem geprägt ist. Die Analyse solcher Bedingungsfaktoren für die Lehrerbildung bildet den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, wobei in jedem Land folgende *Bedingungsfaktoren* unterschieden werden: Das Lehrerbildungssystem und damit verbunden, der darin agierende Lehramtsstudierende.

Ausgangspunkt für die zugrundeliegende Prämissen dieser Studie sind nun zwei wesentliche strukturell-bedingte Unterschiede in der universitären Ausbildung beider Länder, die in Folge von sozialem Wandel ein unterschiedliches Maß in der Integration entsprechender curricularer verpflichtender Bausteine erwarten lassen: Lehrerbildung ist in Deutschland verstaatlicht und die Zuständigkeit zur Prüfungszulassung liegt bei den Kultusministerien. Zudem bedeutet mit Fuchs die „Fülle an Inhalten ohne verpflichtende Lehrveranstaltungen studieren zu müssen“ für den deutschen Studierenden, „sich ohne kontinuierliche Überprüfung des Leistungsstandes auf das Examen vorbereiten zu müssen.“ (Fuchs 2001: 253) Die Lehrerbildung in Griechenland, d.h. auch die Zulassung zum Diplomerwerb, liegt in der Zuständigkeit der ausbildenden Pädagogischen Fachbereiche. Hinzu kommt, dass das Studium stark verschult, d.h. die Studierenden *müssen* eine große Anzahl an verpflichtenden Lehrveranstaltungen belegen.

HYPOTHESEN

Obwohl im Hinblick auf die Heterogenität der Schulklassen die griechische Schulrealität in Griechenland am ausgehenden 20. Jahrhundert mit der Schulrealität Ende der 70er Jahre in Deutschland vergleichbar wäre und auf ähnliche Maßnahmen in der Lehrerbildung geschlossen werden könnte, wird aufgrund strukturspezifischer Merkmale in der jeweiligen nationalen Lehrbildungsrealität folgendes angenommen:

Hypothese 1a

Ausgehend von

- i) den „verdünnten“ bürokratischen Strukturen in der *griechischen* Lehrerbildung, sprich der Zuständigkeit der Fachbereiche für die Prüfungs- und Studienordnungen und
- ii) der Möglichkeit das breit angelegte verpflichtende Studienangebot auch für die Belange von gesellschaftlichem Wandel nutzen zu können,

wird der griechischen universitären Lehrerbildung, eine Offenheit für gesellschaftlichen Wandel zugesprochen, wie auch eine Flexibilität in der Integration von neuen curricularen Bausteinen zugeschrieben.

Hypothese 1b

Es wird davon ausgegangen, dass aufgrund strukturellbedingter Merkmale der *deutschen* universitären Lehrerbildung, sprich

- i) der Verstaatlichung der Lehrerbildung und
- ii) der geringen Anzahl an verpflichtenden curricularen Bausteinen,

integrale Qualifizierungsmaßnahmen in einen langwierigen Prozess eingebettet sind, so dass im Rahmen der „Interdependenz von Lehrerbildung, schulischer und unterrichtlicher Organisation und schulischen Curricula“ (Hohmann 1976c: 220) ein bedeutender Aspekt zur Beschulung multikultureller Schulklassen an deutschen Schulen vernachlässigt wurde und wird.

Hypothese 2

In Abhängigkeit von den strukturell-inhaltlichen Gegebenheiten, sprich den vorhandenen Qualifizierungsmöglichkeiten im jeweiligen nationalen Lehrerbildungssystem bzw. am jeweiligen Hochschulstandort, ist auch ein entsprechendes (a) Studieverhalten und (b) Qualifizierungsprofil bei den Lehramtsstudierenden zu erwarten.

Zielstellung

Im Rahmen dieser allgemeinen Überlegungen wird in der vorliegenden Arbeit die Qualifizierung von (Lehramts-) Studierenden an deutschen und griechischen Universitäten zum Unterricht mit Zuwandererkindern untersucht und miteinander verglichen. Konkret bedeutet das: Zum Einen, inwiefern den Lehramtsstudierenden in Abhängigkeit von strukturellen Bedingungen an deutschen und griechischen Hochschulen Qualifikationen im Rahmen ihrer universitären Lehrerausbildung vermittelt werden, um in kulturelle und sprachlich heterogenen Schulklassen unterrichten zu können. Zum Anderen, wird untersucht, ob die Studierenden das entsprechende Lehrangebot nutzen, d.h. ob sie Interesse an den neuen Qualifikationen haben und inwiefern solche Qualifikationen von den Studierenden erworben werden. Zentrales Anliegen der Arbeit ist es folglich, die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für den Unterricht in multikulturellen Klassen zu erfassen: D.h. es wird untersucht, welche Grundlagen während der Lehrerausbildung gelegt werden, damit die Studienabsolventen in ihrer beruflichen Tätigkeit als Lehrer eine pädagogische Handlungskompetenz entwickeln können.

Die universitäre Ausbildungsphase wurde auf der Grundlage der Annahme ausgesucht, dass die Ausbildung, metaphorisch gesprochen, die Wurzel eines Baumes darstellt, der erst durch die berufliche Tätigkeit, also die Verknüpfung von theoretischem und praktischen Wissen, den Nährstoff bekommt, um aufzublühen. Fehlt die „Wurzel“, d.h. eine Ausbildung bzw. Qualifizierung zur kulturellen und sprachlichen Dimension, so wird es schwierig eine Handlungskompetenz den Unterricht an den multikulturellen Schulen aufzubauen. Mit anderen Worten: Fehlen die wissenschaftlichen Grundlagen und die Sensibilisierung für die Folgen von Zuwanderung in der Schule und der Gesellschaft, so wird es schwierig eine pädagogische Kompetenz aufzubauen, die auf theoretischem Wissen, Selbstreflexion und Handlungsrouinen gründen soll. Es wird dann eher von intuitiven Lehrerhandeln ausgegangen.

Das allgemeine *Ziel* dieser Studie ist es, die Ausbildungspraxis an den Hochschulen zweier Länder vergleichend zu untersuchen. Der Vergleich¹ zielt darauf ab, strukturelle Probleme und fehlende Angebote an den deutschen und an den griechischen Hochschulen im Hinblick auf Lehrerqualifikationen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen aufzuzeigen. Die Erkenntnisse dieser Studie können in der Lehreraus- und

¹ Der internationale Vergleich „bietet sich im Hinblick auf ‚Europa‘ besonders an, weil wir es in diesem Kontext mit Aufgaben und Problemen zu tun haben, die sich in den Schulen grenzüberschreitend stellen.“ (Gogolin 1996: 16)

Lehrerfortbildung ebenso wie im Hinblick auf bildungspolitische Konsequenzen in dem jeweiligen Land diskutiert werden.

Aufbau der Arbeit

Gemäß der Intention der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird zunächst versucht, die jeweilige nationale Lehrerbildungswirklichkeit in Kapitel II (Deutschland) und in Kapitel III (Griechenland) zu erfassen und mögliche Gründe für deren Status quo anzuführen (vgl. Lauwerys 1984: 29). Die Ergebnisse der beiden Teiluntersuchungen könnten Aufschluss über den Entwicklungsstand der Lehrerqualifizierung an den Hochschulen zweier Zuwanderungsländer geben. In Kapitel IV werden die Ergebnisse aus der Fragebogenerhebung an jeweils vier Hochschulstandorten in Deutschland und in Griechenland zur Nutzung des Qualifizierungsangebots durch die Studierenden sowie deren Einstellungen zu erworbenen Qualifikationen dargelegt. In einem weiteren Schritt werden die nationalen Erziehungswirklichkeiten hinsichtlich bestehender Gemeinsamkeiten und Unterschiede miteinander verglichen und die vorliegenden Ergebnisse diskutiert (Kapitel V). Der Rahmen für diese Untersuchungen wird in Kapitel I gelegt, wobei - ausgehend von Problemen in der jeweiligen nationalen Schulrealität - die Notwendigkeit nach Maßnahmen in der Lehrerausbildung für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen skizziert wird. Im Anschluss hieran wird die theoretische Diskussion zu Lehrerkompetenzen und Qualifikationen aufgegriffen und der Bezug zur kulturellen und sprachlichen Heterogenitätsdimension herausgearbeitet, welche als ein konstituierendes Merkmal von Lehrerkompetenzen gewertet wird.

I. Zuwanderung - Zuwandererschüler im Klassenzimmer – Konsequenzen für die Lehrerbildung

Während im Laufe des 20. Jahrhunderts Wanderungsbewegungen des „Homo migrans“ (Bade 1993: 18) vor allem in den Westen und Norden Europas stattfanden, hat sich in den 90er-Jahren „die Quantität und die Qualität der Migration verändert: mehr Menschen wandern aus mehr Gründen aus mehr und heterogeneren Ländern und in unterschiedliche Richtungen aus und ein.“ (Allemann-Ghionda 1997: 25) Im Rahmen der wirtschaftlichen und politischen Umwälzungen in den Ländern der ehemaligen UdSSR können neben Wanderungsbewegungen in traditionelle Aufnahmeländer wie Deutschland, Frankreich, Belgien oder England auch verstärkt Migrations- und Aussiedlerbewegungen in die Herkunftsländer der ehemaligen „Wanderer“ beobachtet werden (vgl. Bade 2002: 323ff, Papachristos 1999: 35). Neben Italien, Spanien und Portugal ist auch Griechenland (vgl. ebd.), u. a. wegen seines Wirtschaftswachstums, in den beiden letzten Jahrzehnten zu einem Aufnahmeland von „Wanderern“ geworden (vgl. Georgogiannis/Vasilopoulou 1997: 40). Arbeitsmigranten, Rückwanderer, Asylsuchende und vor allem griechische Aussiedler wanderten in den letzten Jahren nach Griechenland ein (ebd., S. 38 f.; vgl. Damanakis 1997: 45). Wie auch in den traditionellen Aufnahmeländern Europas kamen die „Wanderer“ nicht alleine nach Griechenland, sondern brachten ihre Familien mit. Die Zuwandererkinder wurden in das jeweilige nationale Bildungssystem aufgenommen.

In Deutschland hatten die Primarstufen- und Sekundarstufenschüler nicht deutscher Herkunft in dem Schuljahr 1978/79 noch einen Anteil von 5,02 % (vgl. Statistisches Bundesamt 1980: 331 f., e. B.²). 1991 lag der Anteil der nicht deutschen Schüler an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bei 8,6 % und etwa ein Jahrzehnt später, im Jahr 2000, bei 9,2 % (vgl. KMK 2002: 11). Während der Anteil ausländischer Primarstufen- und Sekundarstufenschüler an der Gesamtschülerschaft im Schuljahr 1991/92 noch bei 0,62 % (N= 9.974) lag³ (vgl. Papakonstantinou/Dellasoudas 1997: 385, e.B.), so erhöhte sich dieser Wert im Laufe der 90er Jahre auf 4,29 % (N=57.128) im Schuljahr 1999/2000 (Quelle: YPEPTH, Sekretariat für

² e. B.= eigene Berechnungen

³ Aus den näheren Angaben im Text von Papakonstantinou/Dellasoudas (1997:386) über den „Ausländeranteil“ an den griechischen Schulen wurden im vorliegenden Ergebnis von 0,62 % auch Schüler pontischer Herkunft sowie Vorioiopirotes erfasst, d.h. diese Schüler würden eigentlich unter der Kategorie „Remigrantenschüler“ fallen. Aus dem Text wird jedoch nicht ersichtlich, ob diese Schüler über die griechische Staatsangehörigkeit verfügen. D.h. das vorliegende Ergebnis bezieht sich entweder tatsächlich auf „ausländische Schüler“ oder auf „ausländische“ Schüler und Remigrantenschüler. Letzteres ist in den letzten Jahren auch die übliche Kategorisierung in griechischen Schülerstatistiken.

Obwohl die Daten von Papakonstantinou/Dellasoudas dieses Problem aufweisen, konnte keine weitere Quelle mit statistischen Angaben zur Schulsituation zu Beginn der 90er Jahre herangezogen werden.

Migranten und Interkulturelle Erziehung, e.B.). Zu beiden Erhebungszeitpunkt sind die nicht griechischen Schüler überproportional in der Primarstufe vertreten (1991/92: 80 %; 1999/2000: 71 %). Geht man von der Gesamtzahl an nicht-griechischen Schülern *und* Remigrantenschülern im Schuljahr 1995/96 aus, so lag diese bei 44.093 und verdoppelte sich im Schuljahr 1999/2000 auf 86.238 Zuwandererschüler, etwa 6,5 % am Gesamtanteil der Schülerschaft (Quelle: YPEPTH, Sekretariat für Migranten und Interkulturelle Erziehung, e.B.).

Diese Entwicklung, d.h. die explodierende Anzahl von Zuwandererkindern in den Schulklassen, konfrontiert die Institution Schule mit spezifischen Problemen, die ein heterogenes Klassenzimmer mit sich bringt. Die deutsche und die griechische Bildungspolitik stehen gleichermaßen vor der Aufgabe, die sprachliche und die soziale Integration von Zuwandererkindern zu gewährleisten (vgl. etwa Zentrum für Interkulturelle Pädagogik 1998: 5 f.; vgl. Uçar 1993: 83 ff.). Der Lehrer nimmt hierbei eine Schlüsselrolle ein: Er soll im heterogenen Klassenzimmer dermaßen agieren, sodass alle Schüler unabhängig von ihrer Kultur und ihrer Herkunft angesprochen und gefördert werden. Hierbei ist dreierlei zu bemerken: Mit Tsiakalos sollten „die Lehrkräfte über die Fähigkeit verfügen, rechtzeitig das Ausmaß sozialer Problemlagen und die Funktion der Schule zur Problemlösung wahrzunehmen“ (Tsiakalos 2000, S. 13) Zum Zweiten wird der Lehrer durch die monolingual-monokulturell ausgerichtete Bildungspolitik der EU-Staaten behindert, einen interkulturellen Unterricht in der multikulturellen Klasse abzuhalten (vgl. Papachristos 1999: 37). Und zum Dritten sind die „Subjekte einer nationalen Theorie und eines nationalen Wissens“ neben „den Mächtigen“, „den Intellektuellen“, „den Wissenschaftlern“, auch die „Lehrer“, welche „als ‚Platzhalter‘ des Wissens“ konstituierender Bestandteil des Machtgefüges sind (Flouris/Pasias 1997):

„Sie sind unmittelbar an der Prägung und Vermittlung der nationalen Ideologie und der Ausgestaltung des nationalen Wissens in den Schulcurricula beteiligt. Sie sind m.a.W. für die Bedeutungsbildung (...) von Inhalten der nationalen Ideologie verantwortlich, indem sie diese in eine nationale kollektive Identität der griechischen Gesellschaft transformieren.“⁴ (ebd., S. 258)

Dies ist auch nachvollziehbar und in Zusammenhang zum pädagogischen Wissen zu sehen. Das pädagogische Wissen weist mit Jungmann - ob als Laienwissen, Professionswissen oder Wissenschaftliches Wissen – ein „kulturspezifisches Gepräge“ auf und führt zu einem kulturgefärbten Wissen bei Laien- und Berufserziehern, aber auch bei Wissenschaftlern (Jungmann 1998: 412f).

⁴ Flouris und Pasias beziehen diese Ausführungen auf das Spannungsverhältnis „national-europäisch“ (Flouris/Pasias 1997).

Hieraus ergeben sich für die Lehrerschaft Konsequenzen für den Unterricht in Schulklassen, die nicht national homogen, sondern sprachlich und kulturell heterogen sind. Versuche der deutschen und griechischen Lehrkräfte, in der monolingual und monokulturell ausgerichteten Institution Schule die multilinguale und multikulturelle Schülerschaft zu unterrichten, scheitern jedoch häufig an der mangelnden Qualifikation der Lehrer (vgl. Zentrum für Interkulturelle Pädagogik 1998: 8; vgl. Uçar 1993: 88). Aufgrund dessen wird in ‚Migrationsgesellschaften‘ die Notwendigkeit einer spezifischen Lehreraus- und Lehrerfortbildung im Bereich der Interkulturellen Pädagogik betont und darin eine spezifische Aufgabe der Bildungspolitik in multikulturellen Gesellschaften gesehen.⁵ Hierbei gilt insbesondere dem Erwerb von *Handlungskompetenzen der Lehrer* ein wichtiger Faktor für die Bewältigung von Problemen multikultureller Natur in der Schule (vgl. Wagner et al. 2000: 47).

Welche Probleme dies sein können und welche Implikationen damit für die Lehrerbildung einhergehen, soll an zwei Beispielen - Deutschland und Griechenland - illustriert werden. Hierbei ist jeweils ein unterschiedlicher Zugang gewählt worden, der jedoch vom Ausgangspunkt her von exemplarischer Bedeutung für beide Länder ist.

Um vor allem den Leser anzusprechen, der bislang keine Notwendigkeit sieht verpflichtende Maßnahmen in der Lehrerbildung zur Beschulung von kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen zu ergreifen, wird als Einstieg in die Diskussion exemplarisch an einer Zuwanderergruppe die Integrationsproblematik der Zuwanderschüler „Ellinopontii“ in Griechenland dargelegt. Die „Ellinopontii“ verfügen über ähnliche soziohistorische und gegenwartsbezogene Erfahrungen wie die russlanddeutschen Aussiedler. Diese Ausführungen werden von der aktuellen Situation zur Interkulturellen Pädagogik in Griechenland und den Ausführungen zur mangelnden Lehrerqualifikation eingeleitet (Kap. 1).

In Deutschland wie in Griechenland trifft die Lehrerschaft vor allem in der Grundschule auf einen höheren Grad an kulturell und sprachlicher Heterogenität. Ist diese Tatsache in Deutschland auf das gegliederte Schulwesen zurückzuführen, so ist der Grund in Griechenland die hohe Schulabbruchquote beim Übergang in die Sekundarstufe. Aufgrund dessen wird als Ausgangspunkt für die Darstellung der deutschen Bildungsrealität insbesondere das kulturell und sprachlich heterogene Grundschulklassenzimmer skizziert und der Bogen über die grundlegende pädagogische Aufgabe des Grundschullehrers alle Schüler zu fördern (Kapitel 2.1), hin zu erfolgten strukturspezifischen Maßnahmen in der Lehrerbildung geschlagen (Kap. 2.2). Zuletzt werden am Beispiel eines fiktiven

⁵ Vgl. hierzu beispielsweise Uçar (1993: 88), Georgogiannis (1998: 398), Katsimanis (1995: 17 f.) und Allemann-Ghionda (1999b: 303).

Deutschlehrers grundlegende Qualifikationsanforderungen für den Unterricht in einer kulturell und sprachlich heterogenen (Grund-) Schulklassse umrissen (Kap. 2.3), um dann in Kapitel 3 diese systematischer anhand von wissenschaftlichen Qualifikationskatalogen zu erfassen.

1. Die Folgen der Zuwanderung im griechischen Bildungswesen

1.1 „Von der Interkulturellen Pädagogik“ oder „Von den ersten Versuchen“

Nachdem noch zu Beginn der 90er Jahre kein besonderes wissenschaftliches und bildungspolitisches Interesse an der „ausländischen Schülern“ zu beobachten war (Bombas 1997: 398), sind infolge der zunehmenden Intensität der gesellschaftspolitischen Entwicklungen an den griechischen Schulen Probleme multikultureller und multilingualer Natur offensichtlich geworden wie sie am Beispiel der „Ellinopintii“ in Kapitel 1.3 aufgezeigt werden. Im Laufe der 90er-Jahre kam somit eine verstärkte Diskussion um die Beschulung von Zuwandererkindern in Gang (vgl. Nikolaou 2000: 22). Anlass bildete die niedrige Schulleistung von Kindern mit nicht griechischer Muttersprache⁶, welche auf sprachliche Defizite zurückgeführt wurde (vgl. Zentrum für Interkulturelle Pädagogik 1998: 8). Ausgehend von den wissenschaftlichen, bildungspolitischen und schulpraktischen Erfahrungen Griechenlands mit der Beschulung von Zuwandererkindern, spricht dem kulturspezifisch geprägten „Pädagogischen Wissen“ des Landes (Jungmann 1998: 412), kam es 1996 zur bildungspolitischen Wende um die Beschulung von Zuwandererkindern: Das Gesetz 2413/96 erweiterte die Bildungsziele der griechischen Schule um das Ziel der Interkulturellen Erziehung⁷. Interkulturelle Erziehung richtet sich hierbei an Schüler mit sozialen, kulturellen und bildungsbezogenen Besonderheiten (§ 34, G. 2413/96).

Wie auch in anderen multikulturellen Ländern erlebt der Begriff der Interkulturellen Erziehung in den letzten Jahren in Griechenland einen „Boom“, sei es wie Gotovos anführt in der wissenschaftlichen Literatur, auf Tagungen und Seminaren, in der Lehrerbildung, in Forschungsprojekten, im Bildungsrecht oder in der Alltagsdiskussion über „Pädagogisches“ (Gotovos 2002: 55). Gleichzeitig kritisiert Gotovos die Uneindeutigkeit mit welcher der Begriff in den genannten Bereichen verwendet wird (ebd.). Ähnliches kann auch für das

⁶ Nach Skutnabb-Kangas ist die Muttersprache „die Sprache, die ein Mensch zuerst gelernt hat und mit der er/sie sich identifiziert“ (Skutnabb-Kangas 1992: 45).

⁷ Seitdem sind eine Reihe von Maßnahmen auf bildungspolitischer Ebene eingeleitet worden, wie u.a. die Einrichtung des Verwaltungsorgan „Sondersekretariat für Migrantenbildung und Interkulturelle Erziehung“ im Bildungsministerium, das Institut für Migrantenbildung und Interkulturelle Erziehung, die Durchführung von größeren Forschungsprojekten (EU-gefördert) usw. (Michalis 2003).

Gesetz 2413/96 angenommen werden. Damanakis kritisiert, dass im Gesetzestext nicht die Schülergruppen genannt werden an die Interkulturelle Erziehung gerichtet ist (Damanakis 2001: 79). Bezug nehmend auf das Wort „Besonderheiten“ kritisiert er im Weiteren, dass das „kulturelle Andere“ als eine Besonderheit betrachtet wird (ebd, S. 85). Ausgehend hiervon, beruhe die von der Bildungspolitik beabsichtigte Interkulturelle Erziehung eher auf den Grundlagen einer Sonderpädagogik (ebd.). Mit dem Gesetz 2413/96 sei der Übergang von einer assimilativen Bildungspolitik zu einer Bildungspolitik der Sonderpädagogik geschaffen worden (ebd.). Darüber hinaus sei das mit „Die griechische Bildung im Ausland, die Interkulturelle Erziehung“ betitelte Gesetz ungleichgewichtig zugunsten der ersten Thematik im Ausland ausformuliert (vgl. Damanakis 2001: 79; Gesetz 2413/1996). Während 33 Artikel auf die griechische Bildung im Ausland eingehen, gehen nur 4 Artikel auf die Interkulturelle Erziehung ein, was den Eindruck vermittelt diese Artikel seien lediglich eingeschoben (vgl. Damanakis 2001: 79f).

Griechenland als traditionelles Entsendeland von Migranten und einer großen griechischen Migrantengemeinschaft weltweit, legt verständlicherweise den Schwerpunkt auf diese grenzüberschreitende Bildungs-Thematik, zu welcher in den letzten Jahrzehnten bildungspolitische, schulpraktische und wissenschaftliche Auseinandersetzungen stattfanden. Hierbei sei auf mehrere Veröffentlichungen zu diesem Gegenstand, u.a. auch von Damanakis verwiesen (vgl. etwa Damanakis 1993). Die Aufnahme der vier Artikel ist m.E. als ein wichtiger und bedeutender bildungspolitischer Schritt zu werten, um die sprachlich und kulturelle Dimension im eigenen Land in den Fokus von Bildungspolitik, Schulpraxis und Wissenschaft zu rücken. Hierbei bleibt zu hoffen, dass bei allen Beteiligten die bereits vorhandene Sensibilisierung zur Migrationsthematik – aber nun im eigenen Lande und für „andere“ Migrantengruppen – nutzbar für konstruktive Maßnahmen gemacht werden kann.

Ähnlich argumentiert auch Bombas (1997), der für die Auseinandersetzung mit der Zuwanderungsproblematik drei konstruktive Vorschläge macht: Zum einen auf die vorhandenen Forschungsbefunde der letzten 20-25 Jahren aus Ländern zurückzugreifen, die bereits Erfahrungen mit Migration gemacht haben (vgl. Bombas 1997: 399). Zum zweiten die eigenen „Migrationserfahrungen“ für die neuen Zuwanderer in Griechenland nutzbar zu machen und zum dritten sollte auch das interkulturelle Modell und die Art und Weise seiner Umsetzung in den anderen Ländern beachtet werden (ebd.).

Ein erster – jedoch - kleiner Schritt ist in dieser Richtung mit den „Interkulturellen Schulen“⁸ bereits gemacht. Interkulturelle Erziehung findet ihre organisatorische Ausformung im griechischen Schulsystem in diesen sogenannten „Interkulturellen Schulen“ sowie den ca. 500 Vorbereitungsklassen⁹ und den ca. 700 Förderklassen¹⁰ an den regulären Grundschulen (<http://www.ypepth.gr>; 28.04.03). Waren es im Jahr 2000 noch 19 „Interkulturelle Schulen“ gibt das Bildungsministerium auf seinen aktuellen Internetseiten (ebd.) die Anzahl der „Interkulturellen Schulen“ mit 26 an: Im Grundschulbereich mit dreizehn Schulen in sechs verschiedenen Städten, in der Sekundarstufe I mit neun Schulen in fünf verschiedenen Städten und in der Sekundarstufe I mit fünf Schulen in drei verschiedenen Städten an. Die Anzahl der „Interkulturellen Schulen“ steigt kontinuierlich an und bestätigt, dass die griechischen Schulen multikultureller werden.

Durch die aktuelle Anzahl der Schulen in den verschiedenen Schulstufen wird deutlich, dass das multikulturelle Klassenzimmer vor allem im Grundschulbereich anzutreffen ist und die kulturelle Vielfalt auf den höheren Schulstufen abnimmt. Die geringere Anzahl an ausländischen und repatrierten¹¹ Schülern auf der Sekundarstufe spiegelt das spezifische Problem der hohen Schulabbruchquote wider, die sich beim Übergang von der Primarstufe zur Sekundarstufe verzeichnen lässt (vgl. Danti 1999: 69, Nikolaou 2000: 79ff). Im Schuljahr 1999/2000 betrug der Anteil der Zuwandererschüler in der Primarstufe insgesamt 9,7 % und in der Sekundarstufe 3,8 % (Quelle: YPEPTH). „Eine hohe Anzahl ausländischer Schüler und Rückwandererschüler besucht nicht die Schule: dies gilt vor allem für die Sekundarstufe.“ (Damanakis 1997: 49) Erklärt wird dieser Schülerschwund einerseits

⁸ Eine Schule erhält den Status interkulturell, sofern etwa 45 % aller Schüler Ausländer und/oder Repatrierte sind. Nikolaou folgend gibt es auch Interkulturelle Schulen, die früheren Remigrantenschulen im Besonderen, deren Schülerschaft nur aus allochthonen Schülern besteht, was „natürlich nicht als eine Interkulturelle Erziehung zu bezeichnen wäre“ (vgl. Nikolaou 2000: 67f). Zudem würden an einigen Schulen der Sekundarstufe II Versuche durch die Lehrerschaft bestehen, bilinguale Schulen, wohlgerne griechisch-englische, einzurichten, obwohl der überwiegende Anteil der Schüler aus nicht-englischsprachigen Ländern kommt (vgl. Nikolaou 2000: 67). Über diese negativen Fälle hinaus gibt es jedoch auch Interkulturelle Schulen, die Erfolge verbuchen können (vgl. Nikolaou 2000: 68).

⁹ Die Vorbereitungs- und Förderklassen sind vor allem an den Grundschulen großer Ballungszentren eingerichtet, an denen der Remigrantenanteil besonders hoch ist (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Das Erlernen der neugriechischen Sprache, in ihrer mündlichen und schriftlichen Form, bildet das Hauptziel in den Vorbereitungsklassen (ebd.). Das wichtigste Merkmal dieser Klassen ist die inhomogene Alterszusammensetzung der Schüler wie auch der unterschiedliche Sprachstand der Zuwandererkinder (ebd.). Ausgehend hiervon wird bezweifelt, inwiefern diese Klassen zum Lernerfolg bei den Repatrierten führen können (ebd.) Weiter wird auch der Ghetto-Charakter dieser Klassen kritisiert (ebd.).

¹⁰ In den Förderklassen werden 3-7 Schüler nach dem Regelunterricht unterstützt, womit diese Kinder bereits im regulären griechischen System integriert sind (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Dennoch wird der Nachteil der Förderklassen in der Überlastung der Schüler gesehen, die vor- und nachmittags unterrichtet werden (ebd.). Weiter wird die fehlende Infrastruktur auf materieller, didaktischer und organisatorischer Ebene kritisiert, wie auch die mangelnde Qualifizierung der Lehrer in solchen Klassen zu unterrichten (ebd.).

¹¹ Repatrierte wird in Anlehnung an die Bedeutung des griechischen Verbes ‚επαναπατρίζομαι‘ gebraucht, welches „ich kehre zurück in meine Heimat“ bedeutet (vgl. Babiniotis 1998a: 644).

mit dem „Broterwerb“ der Zuwandererkinder, andererseits mit der fehlenden Vorbereitung der Schüler auf die Sekundarstufe, die notwendig wäre, um auf die Bedürfnisse der Zuwandererschüler einzugehen (ebd., S. 52). Die hohe Schulabbruchquote kann in Zusammenhang zur assimilativen Bildungspolitik gesehen werden, die gegen Ende der 90er-Jahre noch immer betrieben wird. Gemäß Katsikas/Politou wird „das Bildungskapital der ‚anderen‘ Schüler als eine Art Defizit betrachtet, das schnellstmöglichst gedeckt werden muss, so dass diese Schüler assimiliert werden“ (Katsikas/Politou 1999: 139) „Vor allem im nicht Beherrschen der griechischen Sprache (...) wird ein ernstzunehmendes Defizit gesehen“ und zur Bewältigung des Problems wurden „Gegenmaßnahmen, wie beispielsweise die Vorbereitungs- oder Förderklassen“ ergriffen (Damanakis 1997: 77). Im bildungspolitischen Denken über die Erziehung von repatrierten und ausländischen Schülern herrscht folglich die Defizithypothese vor, obwohl die griechischen Erziehungswissenschaftler im Rahmen von wissenschaftlichen Internationalisierungsprozessen und der Wahrnehmung der aktuellen Theorie- und Praxisdiskussion zur Interkulturellen Erziehung in anderen Ländern eine „Interkulturelle Erziehung der Vielfalt“ fordern (vgl. ebd., S. 99, Nikolaou 2000: 287ff). Ziel ist hierbei „die Entwicklung einer ‚Pädagogik der Diversität‘ oder ‚der Alterität‘, durch die alle ein wenig fähiger werden sollen, mit Vielfalt umzugehen“, wobei „Vielfalt“ nicht nur auf die Kultur, sondern auch auf andere Persönlichkeitsmerkmale wie das Geschlecht bezogen wird¹² (Allemann-Ghionda 1997: 28; vgl. auch Damanakis 1997: 40).

Bezogen auf den schulischen Kontext bedeutet eine „Pädagogik der Vielfalt“ alle Kinder, unabhängig von ihrer Kulturzugehörigkeit, in den Unterricht zu integrieren. Dies erfolgt, indem das mitgebrachte Bildungs- und Kulturgut, wie beispielsweise die Sprache oder die religiöse Identität, der Kinder gewahrt und für den schulischen Integrationsprozess genutzt wird. Voraussetzung hierfür ist der Abschied vom monolingualen und monokulturellen Bildungsdenken und die Öffnung gegenüber der Mehrsprachigkeit und den „anderen“ Kulturen. Kategorien wie „Toleranz“, „Empathie“ oder „gegenseitige Verständigungsbereitschaft“ werden vorausgesetzt, um Interkulturelle Erziehung überhaupt realisieren zu können.

Kazamias folgend ist das griechische Bildungswesen jedoch „eng ethnozentristisch“ und es müssten Strukturen entwickelt werden, die „eurozentristisch, polyzentristisch, interkulturell und multikulturell“ sind (Kazamias 1996: 52). In diesem Zusammenhang ist auch die Feststellung von Kyrdis/Papadopoulos zu sehen, dass die griechische Bildungspolitik von einer interkulturellen Erziehung für alle Schüler noch weit entfernt ist (vgl. Kyrdis/Papadopoulos

¹² Zur ausführlicheren Diskussion um die Interkulturelle Pädagogik in Griechenland sei auf Markou/Vasiliadou (1996), Georgogiannis (1997), Damanakis (1997), Nikolaou (2000) und Gotovos (2002) verwiesen.

2003: 411, vgl. auch Nikolaou 2000:22). Hier bedürfe es noch an breitangelegten Veränderungen u.a. in der Schulorganisation, den Curricula, der Didaktik-Methodik und der Fortbildung des Lehrpersonals (vgl. Kyrdi/Papadopoulos 2003: 411).

1.2 Lehrerqualifikationen für den Unterricht an griechischen Schulen

Der Erfolg einer Interkulturellen Erziehung und des Unterrichts „Neugriechisch als Zweitsprache“ im multikulturellen Klassenzimmer steht und fällt mit der Qualifikation des Lehrers. Versuche der griechischen Lehrkräfte, in der monolingual und monokulturell ausgerichteten Institution Schule die multilinguale und multikulturelle Schülerschaft zu unterrichten, scheitern häufig an der mangelnden Qualifikation der Lehrer (vgl. Zentrum für Interkulturelle Pädagogik 1998: 8; Hatzidaki/Jakoudi 2000: 171; Agorastos 2000: 234ff). In einer von Bombas durchgeführten Studie denken nur 36 % der befragten Lehrer, dass die Lehrerschaft über die notwendige Qualifikationen zur Beschulung dieser Kinder verfügt (vgl. Bombas 1997: 402). Gemäß den Beobachtungen von Touloupis im Rahmen einer von ihm erhobenen Studie im Jahr 1993 zweifelten einige der Lehrer über die Richtigkeit ihrer didaktischen Vorgehensweise gegenüber den Zuwandererschülern (vgl. Touloupis 1994c: 5). Papakonstantinou/Dellasoudas stellten in einer Studie zu Beginn der 90er Jahre - als eine der ersten Forscher in Griechenland - eine mangelnde Lehrerqualifikation hinsichtlich der Didaktik des Neugriechischen für „ausländische“ Schüler fest (Papakonstantinou/Dellasoudas 1997: 388).

Der Großteil der heute unterrichtenden Lehrerschaft entstammt noch den stark nationalistisch geprägten Pädagogischen Akademien, auf welche in Kapitel III einzugehen sein wird, und ist in einer eher kulturell homogenen griechischen Gesellschaft aufgewachsen. Dies könnte die von Bombas erfassten „Distanz oder Zurückhaltung gegenüber ausländischen Schülern“ bei Lehrern erklären, wie auch ihre eher negativen Einstellungen und Wertungen (vgl. Bombas 1997: 405f): Etwa 40 % der befragten Lehrer wünschen, dass die ausländischen Schüler nicht in der Regelschule unterrichtet werden und etwa 46 % der Lehrer sind der Ansicht, dass die Durchführung des Unterrichts durch die Anwesenheit der ausländischen Schüler erschwert wird (Bombas 1997: 402). Eine mögliche Erklärung könnten Kanakidou/Papagianni geben: Es sei verständlich, dass „ein Lehrer der seine Sozialisation und Bildung weit weg von den Problemen und der Realität eines multikulturellen Umfeldes erfahren hat, bereits über negative Einstellungen gegenüber dem ‚Anderen‘ verfügt.“ (Kanakidou/Papagianni 1998: 72) Aufgrund dessen sollte ein zukünftiger Lehrer Kompetenzen entwickeln, die auf den Pfeilern einer Interkulturellen Pädagogik gründen (vgl. ebd.).

In den letzten Jahren wurden Maßnahmen auf der Ebene von theoretischen Auseinandersetzungen, von Modellversuchen, von Lehrmaterialentwicklung oder Tagungen zum Neugriechischen als Zweit- bzw. Fremdsprache ergriffen (vgl. etwa Vamvoukas/Hatzidaki 2001; Georgogiannis 2000; Pädagogisches Institut 1999, vgl. auch die Literaturhinweise in Nikolaou 2000: 300ff). Auch wurden Maßnahmen ergriffen, um die Lehrerschaft im Sinne einer Interkulturellen Erziehung weiterzubilden. Diese Maßnahmen finden ihren Ausdruck in Weiterbildungsseminaren¹³ und in Lehrerhandreichungen¹⁴. Inwiefern Lehrer für ihren Unterricht davon profitieren bleibt abzuwarten.

Von Interesse für die vorliegende Arbeit sind Maßnahmen, die bereits während der Lehrerausbildung ergriffen werden. Doch was sagen die bereits ausgebildeten Lehrer zur Lehrerausbildung? In einer von Zisimopoulou (2003) durchgeführten Untersuchung wurden bereits berufstätige Lehrer - die an einer Fortbildungsveranstaltung zur Interkulturellen Pädagogik teilnahmen – gefragt, welchen Stellenwert die Interkulturelle Pädagogik im grundständigen Studiengang einnehmen sollte: Die Mehrheit der befragten Primar- und Sekundarstufenlehrer (41,2 %) sah in der Integration von Interkultureller Pädagogik als durchgängiges Prinzip aller Studienfächer die effizientere Möglichkeit zum Erwerb von entsprechenden Kenntnissen und didaktischen Fähigkeiten (vgl. Zisimopoulou 2003: 183). An zweiter Stelle rangierte mit 36,2 % die Ansicht Fächer zur Interkulturellen Pädagogik im Regelstudium anzubieten (vgl. Zisimopoulou 2003: 183). Zudem sollten die Lehrer in einer offenen Frage weitere Qualifizierungsmöglichkeiten benennen. Hierbei gaben 45,5 % systematischere Fortbildungsmaßnahmen in Form von Ergänzungsstudien parallel zum grundständigen Studiengang an, 29,9 % gaben ein breiteres Fremdsprachenangebot an und 24,7 % wünschte praxisbezogene Anteile an Interkulturellen Schulen (vgl. Zisimopoulou 2003: 184f).

Die Vorschläge der Lehrer sind in Zusammenhang zu strukturellbedingten Merkmalen der griechischen Lehrerausbildung zu sehen und stellen implizit eine Kritik an der Struktur des grundständigen Studiengangs dar. Infolgedessen wird in Kapitel III die Struktur der griechischen Lehrerausbildung analysiert, um im besonderen das kulturspezifische Gepräge

¹³ Weiterbildungsseminare finden ab dem Schuljahr 1994/95 statt (vgl. Pädagogisches Institut 1999: 2). Vgl. auch Damanakis (1997: 115ff).

¹⁴ Die Lehrerhandreichungen wenden sich vor allem an Lehrer von Vorbereitungs- und Förderklassen und enthalten Informationsmaterial zur Zuwanderungssituation in Griechenland, zu den Grundlagen der Interkulturellen Erziehung, zur schulischen Integrationsproblematik der Zuwandererkinder und den entsprechenden Integrationsmaßnahmen (Pädagogisches Institut 1999). Außerdem sind in den Lehrerhandreichungen auch Daten zum Herkunftsland der Zuwandererkinder und Informationen zum mitgebrachten sprachlichen und kulturellen Bildungsgut der Kinder zu finden (ebd.). Letztlich erhalten die Lehrer auch eine Bibliographie zur Zuwanderungsproblematik in Griechenland, zu Lehrwerken des Neugriechischen als Zweit- bzw. Fremdsprache wie auch Empfehlungen für die Schulbibliothek (vgl. Pädagogisches Institut 1999c).

der universitären Lehrerbildung zum Primarstufenlehrer zu erfassen. Hierbei wird zu untersuchen sein, inwiefern die vorhandenen Strukturen entsprechende Qualifizierungsmöglichkeiten zur sprachlich-kulturellen Dimension ermöglichen und welche Umstrukturierungen eventuell erforderlich sind, um die Lehrerbildung im Hinblick auf das multikulturelle Klassenzimmer zu optimieren.

1.3 Zuwanderung und die Folgen für das Bildungssystem am Beispiel der „Ellinopontii“

Wie wir gesehen haben ist Griechenland, ein traditionelles Entsendeland und Transitland von Migranten, in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts verstärkt zum Ziel von Migrations- und Aussiedlerbewegungen geworden. Ausländische Arbeitsmigranten¹⁵, Repatrierte¹⁶ und Asylsuchende wanderten nach Griechenland ein. Die Gründe hierfür sind vielfältig – wirtschaftlicher, politischer, allgemeingesellschaftlicher Art - und in Abhängigkeit von den einzelnen Zuwanderergruppen zu betrachten. Der Migrationsstrom hatte eine stark wachsende Anzahl von Zuwandererkindern an griechischen Schulen zur Folge und führte zum Problem der Beschulung dieser Kinder. Das Wissen über das mitgebrachte Bildungs- und Kulturgut dieser Kinder ist notwendige Voraussetzung für das bessere Verständnis ihres Integrationsprozesses, so dass exemplarisch die Zuwanderergruppe der „Ellinopontii“, die aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Griechenland einwanderte, vorgestellt wird (Kap. 1.3.1). Die Auswahl dieser Gruppe wurde getroffen, einerseits aufgrund der Parallelen zur Situation der russlanddeutschen Aussiedler in Deutschland¹⁷. Andererseits liegt in der deutschen wissenschaftlichen Literatur meines Wissens, bis auf zwei Artikel von Damanakis keine Analyse zur Integrationsproblematik der „Ellinopontii“ vor¹⁸.

1.3.1 Die Zuwanderergruppe der „Ellinopontii“

Betrachtet man die Zuwanderergruppe von Menschen, die aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Griechenland einwanderten, so handelt es sich hierbei einerseits um ausländische Arbeitsmigranten, andererseits um ‚Repatrierte‘. In der Gruppe der Repatrierten aus der ehemaligen Sowjetunion wird zwischen der Gruppe der politischen Flüchtlinge, die während des griechischen Bürgerkriegs nach dem Ende des zweiten Weltkrieges in den

¹⁵ Arbeitsmigranten kamen aus osteuropäischen Ländern (Albanien, Polen, Bulgarien, Rumänien usw.), aus asiatischen Ländern (Pakistan, Philippinen, Irak, Kurden usw.) und aus afrikanischen Ländern (Ägypten, Äthiopien, Zaire usw.) (vgl. Katsikas/Politou 1999: 134). Offiziell spricht man nach der letzten Volkszählung im Jahr 2001 von einem siebenprozentigen Ausländeranteil, das sind ca. 800.000 Ausländer.

¹⁶ Von 1985 an und vor allem ab den 90er Jahren nahm die Anzahl der repatrierten Griechen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion wie auch aus Albanien deutlich zu (vgl. Katsikas/Politou 1999: 134).

¹⁷ Vgl. hierzu: Brandes (1992), Bade (1992b), Malchow (1990), Dietz (1997), Ingenhorst (1997), Meng (2001).

¹⁸ Vgl. hierzu Damanakis (2003).

Ländern der Ostblockstaaten Zuflucht fanden¹⁹ und der Gruppe der „Migrantengriechen“ unterschieden (vgl. Georgogiannis/Vasilopoulou 1997: 39 f.).kehrte der Großteil der politischen Flüchtlinge während der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nach Griechenland wieder zurück (vgl. Stergiou 2003), so repatrierten im selben Zeitraum die „Migrantengriechen“ oder „Ellinopontii“, vor allem mit dem Niedergang des bestehenden Sozialismus (vgl. Georgogiannis/Vasilopoulou 1997: 40).

Die „Ellinopontii“, die griechischen Pontii, werden so bezeichnet, denn ihre Vorfahren hatten seit dem 8./7. Jahrhundert v. Chr. am „Pontos“²⁰ ihren Lebensraum. Neueren Erkenntnissen zufolge, wohl erst seit dem 7. Jahrhundert v. Chr. (vgl. Kotsionis 1999: 212). Die „Pontii“ lebten über Jahrhunderte hinweg am nördlichen Teil von Kleinasien, am Schwarzen Meer (vgl. Samouilidis 1992: 12). Während dieses Zeitraums wurden auch, infolge von historischen Ereignissen, Wanderungs- und Flüchtlingsbewegungen der „Pontii“ ins geographische Gebiet der ehemaligen Sowjetunion beobachtet (vgl. Lavrentidis 1986). Auch im nördlichen Teil des Schwarzen Meers wurden in der Antike griechische Kolonien gebildet, wie dies in der Krim der Fall war (vgl. Kotsionis 1999: 59). Bei den aktuell zugewanderten „Ellinopontii“²¹ handelt es sich um Griechen unterschiedlicher geographischer Herkunft, d.h. nicht nur pontischer Herkunft²², deren Vorfahren während des neugriechischen Zeitalters in drei

¹⁹ Von den insgesamt 100.000 politischen Flüchtlingen ist ein Teil auch in die Sowjetunion, vorwiegend in die Hauptstadt Taschkent von Usbekistan, geflüchtet (vgl. Stergiou 2003), wobei der Großteil in den 70-er und 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts nach Griechenland repatrierte (vgl. Kotsionis 1999: 19).

²⁰ „Pontos“ bedeutet soviel wie Meer und steht für „Efxinos Pontos“ (Gastfreundliches Meer), womit das „Schwarze Meer“ bezeichnet wurde. Die Bezeichnung „Pontos“ ist ab der Zeit des Großen Alexander anzutreffen (vgl. Samouilidis 1992: 13).

²¹ In der Literatur stößt man auf zahlreiche Bezeichnungen dieser Zuwanderergruppe aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion: „Pontii“, „Rosopontii“ (Russen-Pontii), „Ellinopontii“ (Griechische Pontii) oder „Pontii Ellines“ (Pontii-Griechen) oder „Ellines tu Pontu“ (Griechen des Pontos), „Ellinopontii tis Rosias ke tis ESSD“ (Griechen-Pontii Russlands und der USSR), „Pontii metanastes apo tin proin ESSD“ (Migranten-Pontii aus den Staaten der ehem.UDSSR), „Omogenis Pontii“ (Auslandsgriechen am Pontos), „Palinostuntes pontii Ellines apo tis chores tis proin Sovjetikis Enosis“ (Remigranten-Pontii-Griechen aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion“), „Sovjetiki Ellines“ (Sowjetgriechen), „Prosfiges“ (Flüchtlinge), „Neoprosfuges apo tin proin ESSR“ (Neu-Flüchtlinge aus den Staaten der ehemaligen UDSSR) wie auch „Sowjetbürger griechischer Herkunft“. Die begriffliche Vielfalt in der wissenschaftlichen Literatur deutet auch auf das Problem der Benennung dieser Gruppe und der Suche nach dem politisch korrekten Begriff. „Rossopontii“ ist der Begriff, der starke Verwendung im alltäglichen Sprachgebrauch wie auch in den Medien und offiziellen Dokumenten findet (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Die Bezeichnung „Rossopontii“, die im Alltag auch als „die Russen“ angesprochen werden, impliziert für Menschen dieser Zuwanderergruppe, dass das „Griechische“ an ihrer Person von der griechischen Bevölkerung aberkannt wird, dass sie die „Anderen“ sind (ebd.). Zudem würde diese Bezeichnung auch mit negativen Äußerungen zur Person des Zuwanderers einhergehen (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Ellinopontii“ verwendet, der wohl auch ein bestimmtes Abgrenzungspotential impliziert – allerdings nicht im Maße des Begriffes „Rossopontii“. Gemeint ist ein Abgrenzungspotential hinsichtlich der im Grunde nur-genannten „Pontii“, die mit früheren Zuwanderungsströmen nach Griechenland kamen.

²² „Ellinopontii“ ist praktisch zum Sammelbegriff geworden für alle Menschen, die aus der ehemaligen Sowjetunion nach Griechenland einwanderten. (Vgl. auch Kessidis 1996: 9).

Schüben, ab dem 15. Jahrhundert, in die Länder der ehemaligen Sowjetunion einwanderten²³ (vgl. Fotiadis 1997: 127f).

Während des 20. Jahrhunderts repatrierten die „Ellinopontii“ in vier Migrantenströmen nach Griechenland²⁴, wobei der aktuelle Migrantenstrom, begünstigt durch die Gorbatschow-Politik, 1987 beginnt (vgl. Karakatsani/Papanikolaou 1998). Gemäß Vergeti (1994) kamen die „Ellinopontii“ aus dem Kaukasus (Georgien, Armenien, Aserbaidshan), aus Russland und der Ukraine (Krim) und aus Zentralasien (Kasachstan und Usbekistan)²⁵ (vgl. Vergeti 1994: 203). Es ist schwierig die Anzahl dieser Zuwanderergruppe genau zu beziffern, denn nicht alle sind der üblichen bürokratischen Form bei ihrer Einreise in Griechenland gefolgt und dem vorübergehendem Aufenthalt folgt oftmals eine endgültige Aufenthaltserlaubnis (vgl. Karakatsani/Papanikolaou 1998). Man geht davon aus, dass um die 150.000 Ellinopontii bis 1998 nach Griechenland einwanderten (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998), wobei der Höhepunkt der Zuwanderung in der Zeit von 1993-95 erreicht wurde²⁶ (vgl. Kasimati 1998: 284 zitiert nach Katsikas/Politou 1999, S. 142).

Griechenland stellt, mit den Worten von Kessidis (1996) gesprochen, für diese Menschen die „historische Heimat“ dar. Kessidis sieht „den Hauptgrund für die Repatriierung der Ellinopontii in ihre historische Heimat in der Intention die nationale Identität vor allem für die Kinder und Enkelkinder aufrechtzuerhalten“ (Kessidis 1996: 88) sowie der folgenden

²³ Zum einen sind das Griechen vom Balkan und den Inseln, die ab dem 15. Jahrhundert wie auch mit dem russisch-türkischen Krieg (1768-1774) vor allem in die Ukraine sich ansiedeln (ebd., S. 127). Zum Zweiten sind dies die Griechen der Krim, die über 3000 Jahren dort lebten und mit den von Katharina der Großen versprochenen Privilegien 1768 nach Mariupol (Ukraine) umsiedelten (ebd., S. 128). Die „Ellinopontii“ kommen mit dem dritten Schub zur Zeit der osmanischen Besetzung zu ihren Glaubensgenossen nach Russland (ebd., S. 128).

²⁴ Im Laufe des 20. Jahrhunderts kamen zwischen 1918-1930, 1937-1939 (Stalin-Vertreibungen), 1965-67 (aus Zentralasien) und ab 1987 Pontii nach Griechenland (vgl. Karakatsani/Papanikolaou 1998). Zwischen 1918-24 kamen vertriebene und zwangsdeportierte Pontii aus dem kleinasiatischen Raum direkt nach Griechenland oder auch auf Umwegen über Russland, Rumänien oder Bulgarien (vgl. Samouilidis 1992: 258f). Viele dieser Pontii kommen über Russland nach Griechenland bis in das Jahr 1938 hinein (ebd., S. 258). Auch flüchten tausende von Pontii aus dem Kaukasus (Georgien, Armenien, Aserbaidshan), der Ukraine und Russland nach Griechenland (vgl. Karakatsani/Papanikolaou 1998). Ab dem März 1924 fand der eigentliche Austausch der türkischen und griechischen Bevölkerung zwischen Griechenland und der Türkei statt (Vertrag von Lausanne 1923; türkisch-griechischer Frieden) und Pontii aus allen Ortschaften Kleinasien kamen ans Schwarze Meer, um von dort aus nach Griechenland verschifft zu werden (vgl. Samouilidis 1992: 269). Man schätzt, dass etwas 400.000 Pontii im genannten Zeitraum in Griechenland lebend ankamen und geht von der gleichen Anzahl von Griechen mit pontischer Herkunft, die im Kaukasus und im Süden Russlands verblieben und Sowjetbürger wurden (ebd., S. 272).

²⁵ Es kann nicht die Rede von einer homogenen Zuwanderungs-Gruppe der heute in Griechenland lebenden Pontii bzw. Ellinopontii sein, denn diese unterscheidet sich nach dem Einwanderungszeitpunkt, der geographischen Herkunft sowie den Sprachkenntnissen. Zudem wird auch eine unterschiedliche Wahrnehmung durch die autochthone Bevölkerung gegenüber den zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingereisten „Pontii“ angenommen.

²⁶ Etwa 22.000 dieser Zuwanderer sind in Auffanglager untergebracht worden, deren Subventionierung mittlerweile (1998) eingestellt wurde und somit alle Lager geschlossen wurden (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Auch kommen weiterhin Ellinopontii nach Griechenland, allerdings in geringerem Maße (ebd.).

Generation die Eigenschaft des Fremden zu ersparen (ebd., S. 116). Dadurch könnten die „Ellinopontii“ der sprachlichen wie auch religiösen Assimilierung in der ehemaligen Sowjetunion entgehen²⁷ (ebd., S. 89). Die Gründe für die aktuelle Repatriierung der „Ellinopontii“ nach Griechenland werden auch in den wirtschaftlichen und politischen Umwälzungen nach dem Zerfall der Sowjetunion gesehen. Kessidis zählt zu den Gründen der Repatriierung die schwierigen Lebens- und Arbeitsverhältnisse, d.h. den gesunkenen Lebensstandard, die gestiegene Kriminalität und Korruption vor allem in Georgien, Armenien und Kasachstan (ebd. S. 88). Fotiadis sieht in den nationalistischen Unruhen und den Bürgerkrieg die Beweggründe für die „Ellinopontii“ nach Griechenland zu flüchten (vgl. Fotiadis 1997: 139f).

In Griechenland wird der Begriff „Ellinopontii“ auf alle „Sowjetgriechen“²⁸ übertragen, auch wenn diese Unterschiede miteinander aufweisen (vgl. Kessidis 1996: 9), wie es beispielsweise die bereits erwähnte unterschiedliche geographische Herkunft und die Sprachkenntnisse der „Ellinopontii“ sind. Die „Ellinopontii“ können in drei Sprachgruppen unterteilt werden:

1. Die griechischsprachigen „Ellinopontii“ mit einem Anteil von etwa 45 % der griechischen Bevölkerung in den Ländern der ehemaligen Sowjetunion²⁹ (ebd. S.106).
2. Die türkischsprachigen Griechen, welche während des Osmanischen Reiches das Türkische sich aneigneten und auf ihrer Vertreibung nach Russland dies „mitnahmen“ (ebd. S. 106).
3. Die russischsprachigen Griechen, welche den Hauptanteil ausmachen. Das Russische ist mittlerweile ihre Muttersprache, wobei die meisten auch die entsprechende Landessprache beherrschen (georgisch, armenisch, ukrainisch usw.) (ebd., S. 107).

Wie Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou (1998) schreiben, ist die Mehrsprachigkeit Teil der Sowjet-Realität gewesen, in welcher die Ellinopontii neben dem Russischen und der

²⁷ Nicht alle „Ellinopontii“ entschließen sich nach Griechenland zu repatriieren. Die nicht vorhandenen sprachlichen Kenntnisse, die unsichere berufliche Zukunft wie auch die Rentenabsicherung seitens der Länder der ehem. Sowjetunion werden hier als Gründe genannt (vgl. Kessidis 1996:89f)

²⁸ Gemäß Kessidis wurde in der Volkszählung von 1989 die griechische Bevölkerung der ehemaligen Sowjetunion auf 358.068 beziffert (vgl. Kessidis 1996: 95). Den größten Anteil unter den Griechen machten die „Ellinopontii“ aus (vgl. Karakatsani/Papanikolaou 1998). Über 100.000 Griechen lebten jeweils in Georgien und in der Ukraine, über 80.000 im Nördlichen Kaukasus, in Kasachstan um die 30.000 und in Armenien über 7.000 (vgl. Kessidis 1996: 95). Bezieht man die Mischehen und die Griechen, welche sich zu der autochthonen Bevölkerung zählen, so könnte man auf 500.000 „Ellinopontii“ kommen (ebd.). Mit der Repatriierungsbewegung wurde auch das Phänomen beobachtet, dass die Anzahl derer stieg, welche sich als Griechen bekannten (ebd.). In manchen Fällen kam es hierbei vor, dass Menschen nicht oder sehr entfernter griechischer Herkunft mit „undurchsichtigen“ Mitteln an den „Erwerb“ der griechischen Nationalität gelangen möchten. (ebd.). Konkreter werden hierbei die „Ellinopontii“ in ihren Erzählungen über Korruption im griechischen Konsulat in Moskau (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998).

²⁹ Ellinopontii aus Georgien werden allerdings einen anderen pontischen Dialekt der griechischen Sprache sprechen als Ellinopontii aus der Ukraine, denn der Dialekt hat außer den Lehnwörtern aus dem Türkischen und dem Russischen entsprechend auch Lehnwörter aus der georgischen oder ukrainischen Sprache (vgl. Kessidis 1996: 53).

Landessprache auch ihre Muttersprache „Pontiaka“ aufrechterhalten haben. Die fehlenden Neugriechisch-Kenntnisse, lassen sich wohl auf die Schließung der griechischen Nationalschulen im August 1938 zurückführen, wie dies auch bei anderen ethnischen Minderheiten der Fall war³⁰ (vgl. Kessidis 1996: 22). Trotz der beschriebenen sprachlichen Unterschiede ist allen „Ellinopontii“ gemeinsam die „Herkunft, das nationale Bewusstsein und die christlich-orthodoxe Religion“ (ebd., S. 9). Über die Jahrhunderte hinweg haben die „Ellinopontii“ diese kulturelle Merkmale, neben den landesspezifischen kulturellen Merkmalen, aufrechterhalten und teilen diese mit den autochthonen Griechen (vgl. Karakatsani/Papanikolaou 1998). Die „Ellinopontii“ sind stolz auf ihren Widerstand gegenüber den Assimilierungsversuchen in ihrer ehemaligen Heimat und empfinden solch ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl zur griechischen Nation, das allerdings mit ihrer Repatriierung in Griechenland durch die autochthone Bevölkerung in Frage gestellt worden ist und teilweise in rassistischen Äußerungen ihre Ausformung findet (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Die „Ellinopontii“ leben in Griechenland im sozialen Abseits, auch auf ideologischer Ebene, denn sie sind als „die Russen“ oder die „Rosopontii“ stigmatisiert und werden als griechisch-nationale nicht anerkannt³¹ (ebd.). Im Weiteren werden zu den wesentlichen Integrationsproblemen der „Ellinopontii“ die mangelnden Neugriechisch-Kenntnisse genannt, welche sich nachteilig bei der Arbeitssuche³² der Erwachsenen und der schulischen Integration der Zuwanderer-Kinder auswirken (vgl.

³⁰ Ironischerweise wurde den Kindern der politischen Flüchtlinge, den „fremden Bürgern“ griechischer Nationalität, die ab dem Jahr 1949 in Taskent der Hauptstadt von Usbekistan lebten, die Möglichkeit des muttersprachlichen Unterrichts gegeben und den „sowjetischen Bürgern griechischer Nationalität“ nicht, um dadurch die Assimilierung der nationalen Minderheit zu erzielen (Kessidis 1996: 39ff). Die politischen Interessen sind hierbei für die differenzierende Sprachpolitik ausschlaggebend gewesen. Trotz vehementer Forderungen seitens der „Ellinopontii“, vor allem in Georgien, kam es erst zu Beginn der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts zum Lehrangebot des Neugriechischen als Fremdsprache (ab der 4. Schulklasse) und zunächst an georgischen Schulen mit einem hohen Anteil an griechischer Schülerschaft (ebd., S. 57; S. 107). Im Schuljahr 1988/89 nahmen in Georgien 4000 Schüler an 57 Schulen am Neugriechisch-Unterricht teil (vgl. Kotsionis 1999: 281). Mit dem Zerfall der Sowjetunion wurden die Forderungen zur Lehre der Neugriechischen Sprache in Form von Fremdsprachen-Unterricht an Ortschaften der Länder realisiert, die im Allgemeinen eine große Bevölkerungsdichte an „Ellinopontii“ aufwiesen (vgl. Kessidis 1996:85). Allerdings spricht Kotsionis von einer zur griechischen Bevölkerung vergleichsweise geringen Anzahl von Schulen an denen das Neugriechische in den GUS-Staaten unterrichtet wird (vgl. Kotsionis 1999: 248).

³¹ Der sprachliche Rassismus ist auch sehr schmerzlich: Der pontische Dialekt würde von der griechischen Bevölkerung als eine dem Griechischen fremde Sprache bewertet (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Sprechen „Ellinopontii“ Russisch miteinander, so würden griechische Kollegen bei der Arbeit fordern: „Ihr seid in Griechenland, hier müsst ihr Griechisch miteinander sprechen.“ (ebd.). Nicht nur die Erwachsenen erleben den sprachlichen Rassismus, sondern auch die Kinder. Wie in einem Fall berichtet wird mag der 8-jährige Georg auf der Straße nicht „Pontiaka“ mit seiner Oma sprechen, sobald er merkt, dass Griechen in der Nähe sind (ebd.).

³² Viele der „Ellinopontii“ verfügen über eine höhere Bildung, eine Berufsqualifikation und sind als Fachkräfte ausgebildet worden (vgl. Kotsionis 1999: 19). Das Bildungsniveau der Ellinopontii liegt weit über dem der autochthonen Griechen. 27% der „Ellinopontii“ haben eine Tertiärausbildung gegenüber 15% der autochthonen Griechen (vgl. Kasimati 1998: 287 zitiert nach Katsikas/Politou 1999: 142). In der Regel sind die „Ellinopontii“ jedoch gezwungen Arbeiten anzunehmen für welche sie überqualifiziert sind, wodurch es zur sozialen Degradierung kommt (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998).

Karakatsani/Papanikolaou 1998). Auch die Anerkennung manch erlangter Universitätstitel, wie auch der Versicherungsanspruch, die permanente Wohnungssuche und letztlich die erwähnte Auseinandersetzung und Behandlung durch die griechische Gesellschaft und dem griechischen Staat³³ führen zu den schwierigen Lebensverhältnissen bei den „Ellinopontii“³⁴ (vgl. Karakatsani/Papanikolaou 1998). Die Panhellenische Pontii Körperschaft forderte in ihrer jüngsten Konstituierungssitzung (29.06.03) in Thessaloniki u.a. ein intensiveres Interesse des Staates zur Lösung der Integrationsproblematik der „Neo-Flüchtlinge aus den Staaten der ehemaligen UDSSR“ (<http://www.pontos.gr>). Mit der Ankunft der Repatrierten in Griechenland sind eine Reihe von öffentlichen Trägern gegründet worden, um die Ellinopontii bei ihrer sprachlichen und sozialen Integration zu unterstützen, sei es mit Intensivkursen zum Erlernen der griechischen Sprache, Begrüßungsgeld, sozialer Fürsorge oder Hilfe beim Durchlaufen der bürokratischen Mühlen (vgl. <http://www.ggae.gr/palinnostisi>). Auch private Träger bieten den Ellinopontii eine entsprechende Unterstützung bei ihrer Integration in der griechischen Gesellschaft an (ebd.). Dennoch besteht die Integrationsproblematik weiterhin, vor allem im Hinblick auf die Arbeitssuche und die Wohnunterkunft.

1.3.2 Kinder aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion an den griechischen Schulen

1.3.2.1 Statistische Daten

In den letzten Jahren sind die Schulklassen in Griechenland multikultureller geworden. Wie bereits erwähnt betrug der Anteil der Zuwandererschüler an der Gesamtschülerzahl im Schuljahr 1999/2000 9,7 % in der Primarstufe und 3,8 % in der Sekundarstufe (Quelle: YPEPTH, Sekretariat für Migrantenbildung und Interkulturelle Erziehung). Der Anteil der „Ellinopontii“ - Schüler nahm im Zeitraum 1995/96 bis 1999/2000 jedoch nur geringfügig um 8 % zu (vgl. Tab. 1), was einerseits mit den abnehmenden Einwanderungszahlen der „Ellinopontii“ und andererseits mit der hohen Schulabbruchquote vom Übergang in die Sekundarstufe zusammenhängt (vgl. Tab. 1).

³³ In Erzählungen von „Ellinopontii“ wird die Dysfunktionalität, die schlechte Organisation und die Korruption des staatlichen Apparates kritisiert, vor allem beim Gang durch die Mühlen der Bürokratie, um den griechischen Pass zu erwerben, obwohl diese „Ellinopontii“ die griechische Nationalität in der ehemaligen Sowjetunion „besaßen“ (Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Einen weiteren Kritikpunkt in diesen Erzählungen bildet die Unterschlagung von EU-Geldern durch den staatlichen Apparat, wie auch die „Verpflanzung“ von „Ellinopontii“ in bevölkerungsschwache Teile Griechenlands, die von Minderheiten bewohnt sind, um dadurch Wählerstimmen zu gewinnen (ebd.).

³⁴ Vgl. hierzu auch die Erzählungen von den „Ellinopontii“ über ihre Erfahrungen in ihrer neuen Heimat in: Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou (1998).

Tab. 1 „Ellinopontii“ im griechischen Schulsystem

	1995/96	1999/2000	Zunahme Anzahl	%
Primarstufe	11.691	11.831	140	+2 %
Sekundarstufe	5.194	6.458	1264	+24%
Gesamt	16.885	18.289	1404	+8%

(Quelle: YPEPTH: Sekretariat für Migrantenbildung und Interkulturelle Erziehung, Juli 2000)

Im Schuljahr 1999/2000 besuchten 18.289 repatrierte „Ellinopontii“ die Primar- und Sekundarstufe, das ist ein Anteil von 1,37 % aller Schüler (601.186) an griechischen Schulen und ein Anteil von 17 % unter den vorfindbaren Zuwanderern und den Minderheiten (Ausländer, Remigranten, Muslime, Zigeuner) (Quelle: YPEPTH, Sekretariat für Migrantenbildung und Interkulturelle Erziehung, e. B.). Unter allen Zuwandererkindern ist der Anteil der aus Albanien kommenden nicht griechischen und repatrierten Kinder am größten (vgl. Tab. 2). Der Anteil der Ellinopontii ist unter dem Remigrantenschülern mit 63 % am größten (Quelle: YPEPTH, Primarstufenbildung). Über die Hälfte der „Ellinopontii“-Schüler (55 %) verteilt sich zu etwa gleichen Anteilen auf Athen/Piräus (26 %) und Thessaloniki (29 %), weitere 23 % sind in Mazedonien verteilt und 17 %³⁵ der Schüler besuchen Schulen in Thrazien (Quelle: ebd.). Der Rest verteilt sich über die übrigen Präfekturen Griechenlands (Quelle: ebd.). Vor allem in Ballungsgebieten finden sich Schulklassen, in denen die autochthone Schülerschaft die Minderheit darstellt und die Zuwanderer in der Überzahl sind. Als Beispiel seien Schulen in Aharnes/Athen genannt, wo teilweise 80 – 90 % der Schüler in einer Klasse „Ellinopontii“ sind (Mitilis 1998: 246). Aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion kommen nicht nur Kinder mit griechischer Herkunft, sondern auch Kinder mit nicht-griechischer Herkunft, die unter den Statistiken der ausländischen Kinder angeführt sind (vgl. Tab. 2).

³⁵ Diese hohe Anzahl in den drei Präfekturen Thraziens hängt mit der Besiedlungspolitik der griechischen Regierung bevölkerungsschwache und minderheitenstarke Gebiete mit griechischen Zuwanderern zu besiedeln.

Tab. 2 Ausländische Schüler und Remigrantenschüler nach Herkunftsland an den griechischen Primarschulen

	Ausländer		Remigranten		Gesamtschüler-schaft	
	N	% ³⁶	N	%	N	%
Albanien	37.707	6,27%	5.295	0,88%		
ehem. Sowjetunion	3.874	0,64%	12.585 ³⁷	2,09%		
Andere Staaten³⁸	2.241	0,37%	1.245	0,2%		
Afrika	400	0,06%	648	0,1%		
Amerika	274	0,04%	69	0,01%		
Asien	1.096	0,18%	33	-		
Australien	5	-	74	0,01 %		
Gesamt	45.597	7,5%	19.949	3,2%	609.315	100%

(Quelle: YPEPTH, Abt. für Primarstufenbildung, September 2000)

Es kann sein, dass es sich hierbei um Kinder handelt, deren griechische Herkunft noch nicht anerkannt worden ist. Die Statistik in Tab. 3 zeigt uns, dass die Anzahl der ausländischen Kinder aus der ehemaligen Sowjetunion in der Primarstufe im Zeitraum 1995/96 bis 1999/2000 um 112 % (!) angestiegen ist, die Anzahl der Ellinopontii ist im gleichen Zeitraum jedoch nur um 2 % angestiegen (Tab. 3).

Tab. 3 Schüler aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion in der Primarstufe

	1994/95	1995/96	1999/2000	Anzahl	Zunahme
	N	N	N	N	%
Ellinopontii	-	11.691	11.831	140	+2 %
Ausländer	-	1.828	3.874	2.046	+112%
Gesamt	10.157	13.519	15.705	5.548	+55 %

(Quellen: YPEPTH: Sekretariat für Migrantenbildung und Interkulturelle Erziehung, Juli 2000; YPEPTH: Abteilung für Primarstufenbildung, Juli 2000; Mitilis 1998: 109f.)

Es werden Ähnlichkeiten bei der schulischen Integrationsproblematik der „Ellinopontii“ und der Ausländer vermutet, denn weder die eine Gruppe noch die andere Gruppe beherrscht bei ihrer Ankunft in Griechenland die griechische Sprache. Infolgedessen könnte eine Reihe von Forschungsergebnissen zur schulischen Integration der „Ellinopontii“ auch auf die ausländischen Schüler aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion übertragen werden.

Wie bereits angeführt, bilden die Interkulturellen Schulen, die Vorbereitungs- und Förderklassen die organisatorische Form der Interkulturellen Erziehung. Einzig die Interkulturellen Schulen kommen der Interkulturellen Erziehung am nächsten, denn hier

³⁶ Prozentualer Anteil an der Gesamtschülerschaft.

³⁷ Diese Zahl weicht von der Zahl in Tab. 1 ab, was wohl mit dem unterschiedlichen Datum der Datenerstellung zusammenhängt. Tab. 1 (Juli 2000); Tab. 2 (September 2000).

³⁸ Hiermit sind wohl die übrigen europäischen Staaten gemeint.

werden autochthone und allochthone Schüler (bestenfalls) zusammen unterrichtet. Lehrer dieser Schulen erhalten ein entsprechendes Weiterbildungsangebot und neue Lehrer werden aufgrund ihrer Kenntnisse zur „Interkulturellen Erziehung“ und der Zweit- bzw. Fremdsprachendidaktik des Griechischen eingestellt. Im Schuljahr 1999/2000 haben 986 Schüler aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion Interkulturelle Schulen (Primar- und Sekundarstufe) besucht (zitiert nach Nikolaou 2000: 83). Die Anzahl im Primarschulbereich beträgt 563 Schüler (zitiert nach Nikolaou 2000: 83), das sind gerade 3,6 % der in Tab. 2 angeführten Schülerschaft, die auf den Grundlagen der Interkulturellen Erziehung unterrichtet werden kann.

1.3.2.2 Sprachliche Integration der „Ellinopontii“-Schüler

Zugewanderte „Ellinopontii“-Schüler sprechen kaum Neugriechisch. Ausgehend von den Ausführungen im Kapitel 1.3.1 wird deutlich, dass die Zuwanderergruppe der „Ellinopontii“, und damit auch ihre Kinder, in erster Linie des Russischen bzw. auch der entsprechenden Landessprache mächtig ist und falls das Griechische gesprochen wird, dann ist dies eine dialektale Form, die neben früheren Entwicklungsstufen des Neugriechischen auch türkische, russische und landessprachliche Lehnwörter enthält. Wanderten, die meisten „Ellinopontii“ zu Beginn der 90er-Jahre nach Griechenland ein, so ist - gemäß den Ausführungen in Kapitel 1.3.1 - zu vermuten, dass bestenfalls ältere Schüler aus Georgien neugriechische Kenntnisse aus dem Fremdsprachenunterricht hatten. Das griechische Schulsystem wurde somit mit einer Schülergruppe konfrontiert, die einerseits über ein griechisches Nationalbewusstsein, den griechisch-orthodoxen Glauben und den griechischen Traditionen jedoch kaum über die griechische Sprache verfügt. Gemäß Nikolaou werden die meisten Zuwandererschüler bei ihrer Ankunft direkt in die Regelklassen integriert, wie die Zahlen aus dem Schuljahr 1998/99 belegen, wo nur 22,9 % aller Remigranten- und Ausländerschüler in Vorbereitungs- und Förderklassen unterrichtet wurden (vgl. Nikolaou 2000: 79ff). Von der direkten Teilnahme am Regelunterricht scheinen vor allem die jüngeren Kinder beim Zweitspracherwerb zu profitieren.

Der Altersfaktor spielt eine bedeutende Rolle bei der sprachlichen Integration. Gemäß einer Studie von Touloupis ist von einem positiven Zusammenhang zwischen der Einschulung in eine niedrige Schulstufe der griechischen Primarschule, der Dauer des Besuchs einer griechischen Schule und der sprachlichen Integration auszugehen (Touloupis 1994a: 7f). Dies kann auch in den von Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou (1998) herausgegebenen Erzählungen der „Ellinopontii“ über die schulische Integration ihrer Kinder an den

Grundschulen verfolgt werden. Die sprachliche Integration bildet weniger ein Problem als dies bei der sozialen Integration der Fall ist. Die meisten Kinder der acht Erzählenden sind in Griechenland eingeschult worden, so dass sie die Sprache problemlos erlernt haben (ebd.). Ein älteres Grundschulkind hat die Förderklasse besucht (ebd.). Probleme bei der sprachlichen Integration können sich ergeben, wenn die Eltern aufgrund ihrer mangelnden Neugriechisch-Kenntnisse ihren Kindern nicht bei den Hausaufgaben helfen können (ebd.). Viele der „Ellinopontii“-Schüler, die in der 5. Schulklasse oder höheren Schulklasse nach Griechenland kamen, schaffen es nicht die neugriechische Sprache ausreichend zu erwerben (vgl. Kotsionis 1997: 135). Die Folge hiervon sind niedrige Schulleistungen, die den Schulabbruch zur Folge haben, die fehlende Möglichkeit der beruflichen Qualifizierung und die daraus folgenden Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Kotsionis 1997: 135f). In einer Studie von Katsikas (1998) gaben die meisten der befragten 14- bis 17-jährigen Ellinopontii-Schüler von Abendschulen an, Probleme mit der Sprache, vor allem der schriftlichen zu haben sowie viele Wörter nicht verstehen zu können (vgl. Katsikas 1998 in Katsikas/Politou 1999: 143). 85 % dieser Jugendlichen sind direkt in die Regelklasse eingetreten ohne eine Vorbereitungsklasse zu besuchen (vgl. ebd.).

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der sprachlichen und der sozialen Integration. Touloupis konnte in seiner Studie belegen, dass ältere Zuwandererschüler, die heruntergestuft werden und niedrige Schulstufen der Primarschule besuchen, Lernschwierigkeiten wie auch Schwierigkeiten in ihrem Sozialverhalten und somit Probleme bei der schulischen Integration haben (vgl. Touloupis 1994: 9).

In der Studie von Damanakis konnte festgestellt werden, dass die Lehrer die Ansicht vertraten, die repatrierten „Ellinopontii“-Schüler seien im Vergleich zu den repatrierten Vorioiportes³⁹ negativer gegenüber der griechischen Sprache und Schule eingestellt (vgl. Damanakis 1997, Tab. B11). Auch seien die „Ellinopontii“-Schüler positiver gegenüber der Sprache ihres Herkunftslandes eingestellt, als dies bei den Vorioiportes-Schülern der Fall ist (ebd.). Aufgrund dessen wurde die Assimilationsbereitschaft der Vorioiportes als besonders hoch eingeschätzt und die der „Ellinopontii“-Schüler als entsprechend niedriger (vgl. ebd., S. 192). Dies scheint auch Auswirkungen auf die Einstellungen der autochthonen Schüler zu haben, wie die Studie von Mitilis (1998) belegt. Mitilis konnte in Zusammenhang zur allgemeinen Assimilierungsbereitschaft, nicht nur der sprachlichen, von

³⁹ Vorioiportes werden die repatrierten Griechen aus dem Süden Albaniens (=Vorio Ipiros) genannt. Ausführungen zur Migrationsgeschichte der Vorioiportes würden verdeutlichen, woher die unterschiedlichen Einstellungen der Autochthonen zu den Vorioiportes und den „Ellinopontii“ herrühren, dies würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

Minderheitengruppen belegen, dass die autochthonen Schüler mit 67,7 % gegenüber den Vorioipirotes (hohe Assimilierungsbereitschaft) positiver eingestellt sind als mit 42,8% gegenüber den „Ellinopontii“ (mittlere Assimilationsbereitschaft), welche die griechische Sprache nicht beherrschten und an die Zeit in der Sowjetunion dachten (vgl. Mitilis 1998: 166, 170f). D.h. die meisten autochthonen Schüler zogen es vor mit Kindern aus Vorio Ipiros als mit den „Ellinopontii“ befreundet zu sein. Sind aufgrund der niedrigeren Assimilationsbereitschaft die „Ellinopontii“ in die Außenseiterrolle gedrängt worden, so ist die Reaktion der autochthonen Schüler wohl üblich die „Ellinopontii“ mit „Rosakia“ (Russenkinder) anzusprechen (ebd., S. 166). Mit der Zeit (FT: sprich mit dem Erlernen der Sprache und der Möglichkeit der Kontaktaufnahme) würde sich das Bild dieser Zuwanderergruppe in der Schulklasse zum Guten wenden und positiver sozialer Austausch stattfinden (vgl. ebd.).

Fremdsprachliche Lehrqualifikation in der Zuwanderersprache. Es ist davon auszugehen, dass Sprachkenntnisse der Lehrer in der Zuwanderersprache didaktisch genutzt werden könnten, um die Neugriechische Sprache effektiver zu vermitteln. Zudem ist zu vermuten, dass „verschlossenere“ oder „desinteressierte“ Schüler zunächst in ihrer Muttersprache angesprochen werden könnten. Auch könnte ein direkter Kontakt zu den Eltern hergestellt werden, um einerseits diese am schulischen Integrationsprozess ihrer Kinder zu beteiligen. Andererseits um Informationen zum familiären Umfeld und den Bildungsweg der Kinder zu erlangen, die für den Gestaltung des Unterrichts nutzbar gemacht werden könnten. Verfügen, die in multikulturellen Klassen unterrichtenden Lehrer über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse, um die sprachliche Integration der Zuwandererschüler während des Unterrichts zu unterstützen?

Die Studie von Damanakis ergab, dass nur 10 % aller von befragten Lehrer über Kenntnisse in der Sprache ihrer Zuwandererschüler verfügten und immerhin 38 % zeigten die Bereitschaft eine Zuwanderersprache zu lernen, wobei hier das Russische an erster Stelle vor dem Deutschen, dem Englischen und dem Albanischen genannt wurde⁴⁰ (vgl. Damanakis 1997: 180).

Didaktische Mittel. Wurde lange Zeit der Mangel an didaktischen Mitteln an den Schulen kritisiert⁴¹, so wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Lehrmaterialien zur Didaktik des Neugriechischen als Zweit- bzw. Fremdsprache erstellt (vgl. Nikolaou 2000: 300ff), wie auch der Lehrplan zur Didaktik des Neugriechischen als Zweit- bzw. Fremdsprache in der

⁴⁰ Die Nennung der hier aufgeführten Sprachen hängt mit den Herkunftsländern der Migrantengriechen zusammen.

⁴¹ Vgl. exemplarisch: Kotsionis 1997: 135.

Primarstufe (vgl. Pädagogisches Institut 1999a) und eine Anleitung zur Didaktik des Neugriechischen als Zweit- und Fremdsprache in der Sekundarstufe (vgl. ebd., 1999b).

1.3.2.3 Soziale Integration der „Ellinopontii“-Schüler

Das monolinguale und monokulturelle Schulsystem. Die Kinder der „Ellinopontii“ brachten ein sprachliches und kulturelles Bildungsgut aus ihren Herkunftsländern in das Klassenzimmer mit, das im monolingual und monokulturell ausgerichteten Unterricht nicht ausgeschöpft werden konnte⁴². Dies belegt die von Damanakis durchgeführte Studie⁴³, in welcher die Kenntnisse der Lehrer über die wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und bildungsbezogenen Verhältnisse des Herkunftslandes von Zuwanderkindern wie auch die Kenntnisse zu den Familienverhältnissen und der Herkunftssprache der Kinder als defizitär eingeschätzt wurden (vgl. Damanakis 1997: 181).

Die bereits erwähnten Lehrerhandreichungen können als Gegenmaßnahmen zu diesen Ergebnissen aufgefasst werden. Es fällt auf, dass der Schwerpunkt der Lehrerhandreichungen vor allem auf die Zuwanderergruppe der Ellinopontii gelegt wird. Die Lehrer erwerben u.a. Kenntnisse über das mitgebrachte kulturelle Gut der „Ellinopontii“, um auf dieser Grundlage die schulische Integration dieser Kinder zu unterstützen⁴⁴. Die Lehrer können das Wissen aus den Lehrerhandreichungen für die Gestaltung eines Unterrichts mit interkulturellen Bausteinen nutzbar machen. Dadurch könnte auch den autochthonen Mitschülern einerseits die Möglichkeit gegeben werden ihren kulturellen Horizont zu erweitern, andererseits könnte die kulturelle Offenheit gegenüber den Zuwanderer-Mitschülern unterstützt werden. Die soziale Integration der „Ellinopontii“ könnte erleichtert werden.

Abgesehen von den Lehrerhandreichungen könnten auch die Lehrwerke ein Mittel bilden, um Interkulturelle Erziehung zu praktizieren. Die Integration der „Pontii“-Geschichte wie auch der kulturellen Merkmale der Pontii in die offizielle Bildung, wie die Panhellenische Pontii Körperschaft in ihrer jüngsten Konstituierungssitzung (29.06.03) in Thessaloniki forderte (<http://www.pontos.gr>), kann ein Weg dazu sein. Parallel hierzu müsste eine Überarbeitung der vorhandenen Werke im Hinblick auf eine vorurteilsfreien und antirassistische Behandlung des kulturelle „Anderen“ erfolgen. Paleologou hat in ihrer Studie festgestellt, dass 62 % der

⁴² Vgl. hierzu auch Kotsionis (1995).

⁴³ Im Rahmen eines Weiterbildungsseminars wurden 1995 die Einstellungen von 540 Lehrern zur Integrationsproblematik von Remigranten- und Ausländerschülern erfasst (Damanakis 1997: 178f). Etwa $\frac{3}{4}$ der Lehrer hatten Lehrerfahrungen mit multikulturellen Klassen, sei es durch den Unterricht in einer Regel-, Vorbereitungs- und/oder Förderklasse (ebd., S. 179).

⁴⁴ Welche Bedeutung man dem zumindest „enzyklopädischen“ Wissen über die „Völker und Kulturen in der ehemaligen Sowjetunion“ und insbesondere des griechischen Volkes beimisst, um effektiv den Unterricht zu gestalten, wird in dem gleichnamigen Buch von Kotsionis (1999) deutlich, das sich in erster Linie an Lehrer von Zuwandererkindern aus der ehemaligen Sowjetunion wendet (vgl. Vakalios 1999: 12f).

befragten Lehrer der Ansicht sind, in Lehrbüchern müsste mehr Respekt gegenüber dem Anderen wie auch mehr Kulturgleichheit ausgewiesen sein (vgl. Paleologou 2002). Auch die Streichung von Vorurteilen und Rassendiskriminierung sollte in den Lehrwerken durchgenommen werden (ebd.). Etwa 30 % der Lehrer sind der Ansicht, dass in diesem Zusammenhang manche Lehrbücher (z.B. Geschichte, Neugriechisch) überarbeitet werden müssen (ebd.). Tsiakalos hat in seiner „Gebrauchsanweisung zur antirassistischen Erziehung“ Vorschläge unterbreitet, wie man im Rahmen der Unterrichtsfächer das „Andere“ entfremden und den Schülern nahe bringen kann (Tsiakalos 2000).

Zu aller erst müssten jedoch die Lehrer (wie auch die Schüler und deren Eltern) bei sich und ihren Einstellungen zum Fremden anfangen, bevor ein Lehrwerk erfolgreich im heterogenen Klassenzimmer eingesetzt und Interkulturelle Erziehung erfolgreich praktiziert werden kann, wie die folgenden Ausführungen verdeutlichen.

Die Fremden. In Kapitel 1.2 ist die Sprache von Repatrierten aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion gewesen und im Weiteren ist diese Gruppe in die politischen Flüchtlinge und Ellinopontii unterteilt worden. Beiden ist das Herkunftsland gemeinsam, allerdings unterscheiden sie sich in ihrer Migrationgeschichte. Dennoch werden beide wohl als die Fremden von der autochthonen Bevölkerung wahrgenommen, die Fremden, die aus der Sowjetunion kamen. Dies wird in dem preisgekrönten griechischen Kinder- und Jugendroman von Eleni Sarantiti (1996) deutlich. Die Jugendliche Euridike, geboren in Taskent als Kind griechischer politischer Flüchtlinge schildert die Erfahrungen ihrer Familie nach der Rückkehr ins Heimatland. Die sozialen Ausgrenzungserfahrungen der Familie in Schule und Gesellschaft stehen im Mittelpunkt des Romans – obwohl die Familie „dieselbe Sprache spricht und an denselben Gott glaubt“ (Sarantiti 1996: 164). Euridike erzählt „in der Schule halten sie mich für eine Fremde und haben mich ins Abseits gestellt.“ (ebd., S. 154). Auch erzählt sie wie ihre beiden Geschwister von der Grundschule genommen wurden, denn

„sie kamen weinend nach Hause. Keiner wollte sich neben sie setzen. Keiner näherte sich ihnen. Und damals wagten sie auch nicht zu sprechen. Auch nicht während des Unterrichts. Und sie sind von manchen Lehrern nicht unterstützt worden, wie es hätte sein müssen.“ (ebd., S. 44).

Erst als die Geschwister an eine Schule kamen, wo auch andere Remigrantenschüler unterrichtet werden, legen sich die beschriebenen Probleme (ebd.).

Zum einen ist hierbei festzuhalten, dass die Kinder der politischen Flüchtlinge aus der ehemaligen Sowjetunion wie auch die „Ellinopontii“ als Fremde wahrgenommen werden, obwohl diese Kinder die griechische Sprache sprechen, sich als Griechen fühlen und ihre Großeltern erst in der jüngsten Geschichte in die ehemalige Sowjetunion flüchteten. Zum Anderen treten im Roman hinsichtlich der schulischen Integration der Kinder vor allem die

Ausgrenzungsversuche seitens der autochthonen Mitschüler in den Vordergrund der Erzählungen Euridikes.

Auf welche Forschungsergebnisse können wir hinsichtlich der Wahrnehmung und Behandlung von Zuwandererkindern durch Lehrer, Mitschüler und Eltern zurückgreifen? Bilden die beschriebenen Ausgrenzungserfahrungen tatsächlich die Realität für die Zuwandererkinde aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion, ob es nun Kinder politischer Flüchtlinge sind oder Kinder der „Ellinopontii“ oder auch Ausländerkinde ?

In den Erzählungen der „Ellinopontii“ (Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998) ist wie bereits beschrieben die sprachliche Integration weniger ein Problem als dies bei der sozialen Integration der Fall ist. Die soziale Ausgrenzung durch die Lehrer, die Mitschüler sowie den übrigen Eltern sei das größte Problem für die „Ellinopontii“. Exemplarisch sei hier auf die Erzählung eines Vaters hingewiesen, der sich beim *Lehrer* beschwert hat die „Ellinopontii“-Kinder „rosakia“ (Russenkinde) genannt zu haben:

„Ich hab’ ihn einmal gesehen, den einen Lehrer. Ich habe zu ihm gesagt schade, dass du eine Krawatte trägst. Er fragt mich warum? Ich sage was, warum und wie? Dort bei uns haben, sagen wir mal ein Gebildeter eine Krawatte getragen (...). Warum trägst du eine Krawatte, bist du ein Gebildeter? Was ist das für ein Wort, das du zu den Kindern sagst? Er hat sie beleidigt! Die Russenkinde (hat er gesagt)! Die Russenkinde! Wortwörtlich die Russenkinde! Das darf nicht sein, aber doch...“ (Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998)

Auf der anderen Seite berichtet Touloupis von einer positiven Einstellung von Lehrern gegenüber den Zuwandererschülern, die trotz der didaktischen und pädagogischen Probleme ein Interesse, Verständnis und einen guten Willen zeigen diesen Kindern beim Lernen und den sozialen Kontakten zu helfen (Touloupis 1994c: 5).

Paleologou hat in ihrer Studie die Lern- und Verhaltensschwierigkeiten von „Ellinopontii“ und autochthonen Schüler der 5. und der 6. Grundschulklasse erhoben und miteinander verglichen (vgl. Paleologou 2002). Die „Ellinopontii“ haben im Vergleich zu ihren autochthonen Mitschülern mehr Schwierigkeiten in den Unterrichtsfächern (vgl. Paleologou 2002). Zudem konnte festgestellt werden, je höher der Anteil an Zuwandererkindern, desto niedriger die Schulleistungen der autochthonen Mitschüler (ebd.). In Zusammenhang zu diesem Ergebnis ist wohl die Reaktion der autochthonen Elternschaft zu sehen, deren Kinder „Ellinopontii“ Mitschüler haben. Viele *Eltern* nehmen ihre Kinder von Schulen an denen „Ellinopontii“ unterrichtet werden, da sie diese Schulen für deklassiert halten (vgl. Anthogalidou/Karakatsani/ Papanikolaou 1998). Auch wird in der Literatur ein Fall berichtet, wo der Elternverein einer Schule den Unterricht in zwei Schichten forderte, damit die Remigranten-Schüler keine Probleme verursachen: eine Schicht für die autochthone

Schülerschaft, eine Schicht für die Remigrantenschüler der Remigrantenschule (vgl. ebd.; Katsikas/Politou 1999: 131).

Wie reagieren die autochthonen Mitschüler auf die Zuwandererkinder? Befragte Lehrer sind der Ansicht, dass eher „Ellinopontii“-Schüler als andere Zuwanderergruppen einer rassistischen Haltung begegnen werden (vgl. Damanakis 1997: 194). Damanakis ist der Ansicht, dass dies durch die starke Präsenz der „Ellinopontii“-Schüler an den griechischen Schulen erklärt werden kann (ebd.). Hinsichtlich der Kontakte zwischen den Remigrantenschülern und den autochthonen Schülern werden diese als relativ hoch im schulischen Umfeld von den Lehrern eingeschätzt, jedoch als äußerst niedrig während der außerschulischen Aktivitäten (ebd., S. 194f). In der von Mitilis durchgeführten Untersuchung belegen die Ergebnisse, dass die Einstellungen der autochthonen Mitschüler von der Dauer des Schulbesuchs der Zuwandererkinder in derselben Schulklasse abhängen. Je länger die Zuwandererkinder im schulischen Umfeld integriert sind, desto positiver sind „die Griechen“ gegenüber ihren Mitschülern eingestellt (Mitis 1998: 156). Schüler mit sehr guten Schulleistungen seien hierbei positiver gegenüber den Minderheiten eingestellt (ebd., S. 206f). Die wenigen „Griechen“, die bei ihrer negativen Einstellung verbleiben, neigen zu extremen Verhaltensmustern, indem sie sich gegenüber ihren Mitschülern verschließen und den Zuwandererkindern aggressives und rachsüchtiges Verhalten entgegenbringen (ebd., S. 159). Auf die Frage ob „Ellinopontii“ und autochthone Schüler zusammen in einer Regelklasse beschult werden sollten, gaben 96,1 % der „Ellinopontii“ und 73,3 % der autochthonen Schüler eine positive Antwort – allerdings in Klassen in denen die „Ellinopontii“ in der Überzahl waren (ebd., S. 161). In Klassen wo die Ellinopontii die Minderheit darstellten gaben 97,4 % der Ellinopontii eine positive Antwort und nur ca. 51 % der autochthonen sprachen sich für die gemeinsame Beschulung aus (ebd.). Mitilis sieht eine große Bedeutung in der Rolle des Lehrers, der die autochthonen Schüler dazu ermutigen sollte soziale Kontakte zu den Zuwandererschülern aufzunehmen (ebd., S. 158).

Broterwerb. Vergleicht man die „Ellinopontii“ mit anderen Zuwanderungsgruppen kann von einer hohen Bildungsaspiration der Eltern gesprochen werden, die einerseits mit dem eigenen hohen Bildungsniveau, andererseits mit dem hohen Stellenwert der Bildung in der ehemaligen Sowjetunion zusammenhängt (Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou 1998). Die Eltern wissen um die Bedeutung des Schulerfolgs, der ihren Kindern den sozialen Aufstieg ermöglichen kann und unterstützen ihre Kinder soweit sie hierzu in der Lage sind, damit diese in die griechische Gesellschaft integriert werden (ebd.). In der Studie von Damanakis (1997) schätzten die befragten Lehrer die Bildungserwartungen der „Ellinopontii“ als

vergleichsweise niedrig ein, die Einstellungen der „Ellinopontii“ zur griechischen Schule jedoch als relativ hoch ein. Eine Erklärung dieses Ergebnisses wird im „Überlebenskampf“ der „Ellinopontii“ gesehen (Damanakis 1997: 188). Nahmen in der ehemaligen Sowjetunion nicht mehr als 5 % der 15- bis 19-jährigen „Ellinopontii“ am Arbeitsprozess teil, so erhöhte sich deren Anzahl mit der Ankunft in Griechenland auf 63 % (Kasimati 1992: 203). Die schlechten Lebensverhältnisse der Familie, erfordern die Einbindung der Kinder zum Broterwerb und führen dadurch zum Ausschluss aus der Schule. Andererseits führt der schulische Misserfolg zum Schulabbruch und damit auch zur frühen Teilhabe am Arbeitsprozess. Dennoch gibt es die Möglichkeit der Abendschulen, die von den „Ellinopontii“ auch genutzt werden, wie die bereits genannte Studie von Katsikas zeigt: Katsikas (1998) hat seine Untersuchung an Abendschulen der Sekundarstufe I im Zeitraum von 1993 bis 1996 durchgeführt mit dem Ziel den Bildungsweg von „Ellinopontii“-Schülern nachzuzeichnen (Katsikas 1998, zitiert nach Katsikas/Politou 1999: 142). Hierbei handelt es sich um Schüler die mehr schlecht als recht die Grundschule absolvierten, danach das Gymnasium (Sekundarstufe I, Gesamtschulsystem) besuchten und nach Ausgrenzungs- und Zurückweisungserfahrungen in die Abendschulen wechselten (Katsikas/Politou 1999: 143). Die Studie ergab, dass die Schüler mehr als einmal die Erfahrung machten zurückgewiesen zu werden (ebd.). Zum Zeitpunkt der Erhebung arbeiteten 80 % der befragten Schüler tagsüber, in manchen Fällen über 50 Stunden die Woche, und 17 % dieser Schüler arbeiteten seit ihrem 10.- bis 12. Lebensjahr (ebd., S. 146f).

Aus den Ergebnissen dieser Studie wird deutlich, dass der Broterwerb sowohl Ursache als auch Wirkung sein kann. Der „Broterwerb“ kann zum Verlust der schulischen Integration führen, allerdings kann die schulische Ausgrenzung zur frühen Teilhabe an Arbeitsprozessen führen.

Gemäß Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou (1998) ist die Schule tatsächlich ein Ort, der entweder zur sozialen und kulturellen Integration oder Ausgrenzung von Kindern bestimmter Gruppen führt: Kinder bestimmter Zuwanderergruppen werden in der Schule sozial ausgegrenzt, dadurch zum schulischen Misserfolg geführt und häufig auch zum vorzeitigen Abbruch ihres Schulbesuchs. Gemäß den positiven Erfahrungen aus früheren Migrantenströmen von „Ellinopontii“⁴⁵, der hohen Bildungsaspiration der Eltern sowie dem Widerstand gegenüber dem System gehen Anthogalidou/Karakatsani/Papanikolaou (1998) davon aus, dass Kinder der „Ellinopontii“ eher eine erfolgreiche Schullaufbahn erleben werden.

⁴⁵ vgl. hierzu auch Mitilis (1998: 105).

Inwiefern das zutrifft wird sich erst in den nächsten Jahren zeigen, wenn vorliegende Statistiken zu den „Ellinopontii“-Schülern, deren Einschulung in Griechenland erfolgte von der Forschung ausgewertet sind. Bei älteren Schülern, die einen Quereinstieg ins griechische Schulsystem hatten, konnte eine erfolgreiche Schullaufbahn eher nicht dokumentiert werden.

1.3.2.4 Vorschläge zur Integration der „Ellinopontii“-Schüler am Beispiel der Lehrerbildung

Welches Bild finden wir an den griechischen Schulen hinsichtlich der sprachlichen und sozialen Integration der „Ellinopontii“-Kinder vor? Bei der sprachlichen Integration der „Ellinopontii“-Kinder ist zunächst festzuhalten, (a) dass diese bei ihrer Einwanderung kaum Griechisch sprechen. (b) Auch können wir zwischen den jüngeren Schülern unterscheiden, die relativ mühelos die Sprache lernen und den älteren Schülern, die höheren Schulstufen zugewiesen werden und aufgrund mangelnder Griechisch-Kenntnisse Schwierigkeiten haben am Unterricht teilzunehmen. (c) Zudem stehen sprachliche Integrationsprobleme in Zusammenhang zur sozialen Integration der „Ellinopontii“. (d) Eine fremdsprachliche Qualifikation des Lehrers in der Zuwanderersprache (Russisch) ist kaum vorhanden. (e) Eine Reihe von didaktischen Mitteln sind in den letzten Jahren entwickelt worden, um die sprachliche Integration der Zuwanderkinder zu unterstützen.

Bei der sozialen Integration der „Ellinopontii“ spielen drei Faktoren eine Rolle:

1. Das monolinguale und monokulturelle griechische Schulsystem, das die sprachlich-soziale Integration der „Ellinopontii“-Kinder erschwert, die ihr eigenes Bildungs- und Kulturgut in die Schule „mitbringen“.
2. Die Wahrnehmung dieser Kinder als Fremde durch die Mitschüler, die Lehrer und die Eltern und den damit verbundenen ausgrenzenden Handlungsmustern.
3. Die schwierigen Lebensverhältnisse der eingewanderten Familie einerseits, der schulische Misserfolg andererseits führen die Kinder dazu beim „Brotwerb“ mitzuhelfen, wodurch sie ihrer Schulpflicht nicht mehr nachkommen. Die Teilhabe am gesellschaftlichen Gemeingut ihrer Altersgenossen und die damit verbundenen sozialen Aufstiegsmöglichkeiten bleiben ihnen verwehrt.

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen, welche bildungspolitischen Maßnahmen sind in Richtung „Lehrerbildung“ zu empfehlen bzw. müssen intensiviert werden?

- Bei älteren Schülern wäre der Besuch von homogenen Vorbereitungsklassen, trotz der Gettoisierung, ratsam, um dadurch einem späteren Schulabbruch und der damit verbundenen sozialen Ausgrenzung entgegenzuwirken. Diese Klassen müssten von Lehrern unterrichtet werden, die über Grundlagen der

Interkulturellen Erziehung, Russisch-Kenntnisse und sozio-kulturelle Merkmale der Zuwanderergruppe aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion verfügen. Auch würde eine Verbesserung der Arbeitssituation der „Ellinopontii“- Eltern durch effektivere Integrationsmaßnahmen des griechischen Staates die Schulabbruchquote der „Ellinopontii“ Jugendlichen verringern.

- Die meisten Remigranten- und Ausländerkinder kommen aus Albanien und den Ländern der ehemaligen Sowjetunion (vgl. Tab. 2). Aufgrund dessen müsste die albanische und russische Sprache Teil des Lehrangebots an allen Pädagogischen Fachbereichen für Primarstufenbildung sein, wie auch in den Weiterbildungsangeboten für aktive Lehrer in multikulturellen Klassen zu finden sein.
- Bereits während der Lehrerausbildung sollten die Studierenden die Möglichkeit haben exemplarisch die Historie, die soziokulturellen Merkmale und die Migrationsgeschichte einer Zuwanderergruppe sowie die mit der Zuwanderung verbundenen Integrationsprobleme kennen zu lernen.
- Ältere Lehrerjahrgänge, die an Schulen mit langfristiger multikultureller Schulproblematik unterrichten, sollten nicht nur 2-tägige Weiterbildungsangebote nutzen, sondern zum Besuch von Aufbaustudiengängen mit Schwerpunkt „Interkulturelle Erziehung“ bewogen werden.
- Die Lehrwerke müssten in Richtung einer vorurteilsfreien und kulturoffenen Behandlung des „Anderen“ überarbeitet werden und Elemente anderer Kulturen „positiv“ integrieren. Dadurch würden die „Fremden“ weniger fremd auf Lehrer und Mitschüler wirken.
- Im Rahmen von Elternabenden – und nicht nur (!) - könnte der Lehrer als Bindeglied zwischen den Kulturen fungieren und im Sinne einer interkulturellen Erziehung hinsichtlich aufkommender Integrationsprobleme argumentieren, die Ängste bei den autochthonen Eltern hervorrufen.

Diese exemplarisch dargestellten Maßnahmen spiegeln einen Ausschnitt der Kompetenzen wider, wie didaktisch-methodisches Wissen oder die Beratungsfähigkeit, über die ein Lehrer verfügen muss, um an kulturell und sprachlich heterogenen Schulen zu unterrichten. Hierauf wird in Kapitel 3 näher einzugehen sein. Nun werden die Folgen der Zuwanderung für das deutsche Bildungswesen und somit auch für die Lehrerbildung skizziert.

2. „Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder“ – Implikationen für die Lehrerbildung im Kontext des kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmers

2.1 Grundschullehrer und die grundlegende pädagogische Aufgabe

Als Deutschland zu Zeiten des ‚Wirtschaftswunders‘ 1955 die ersten Abkommen mit Italien zur Anwerbung der sogenannten ‚Gastarbeiter‘ abschloss (vgl. Bade 2002), konnte noch niemand die folgenreichen Konsequenzen dieser beschäftigungspolitischen Aktion für das deutsche Schulsystem erahnen. Diese folgenreichen Konsequenzen fanden kürzlich, im Jahre

2001, einen weiteren (negativen) Höhepunkt im sogenannten „PISA-Schock“: 15-jährige Schüler an deutschen Schulen schnitten im internationalen Vergleich hinsichtlich untersuchter Basiskompetenzen deutlich schlechter ab (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001). Erklärt wurde dieses Ergebnis u.a. durch die mangelnden Deutschkenntnisse bei Schülern mit Migrationshintergrund, deren hoher Anteil an den deutschen Schule es nicht ermöglichte die gewünschten Ergebnisse im internationalen Vergleich zu erzielen (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001). In der Diskussion um die Folgen und Konsequenzen von PISA weist Tillmann daraufhin, dass fast 50 % der untersuchten Schüler mit Migrationshintergrund über keine ausreichende Lesekompetenz in der deutschen Sprache verfügen und als Risikogruppe zu definieren sind. Befunde dieser Art wertet Tillmann als alarmierend nicht nur im Hinblick auf pädagogische Aspekte, sondern auch unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Integration, welche ein Stück in Gefahr sei (vgl. Tillmann 2002: 21). Groth folgend müsste der „Heranwachsende dazu befähigt werden, den ihm gemäßen optimalen sozialen Ort zu finden und zu gestalten, als Voraussetzung dafür, daß er für das Gemeinwesen Mitverantwortung übernehmen kann“ und „seine auch immer notwendige Kritik am Bestehenden neue produktive Lösungen hervorbringen kann (Groth 1981: 8). Die Ergebnisse aus der PISA-Studie weisen jedoch darauf hin, dass bei Schülern mit Migrationshintergrund grundlegende Voraussetzungen für die soziale Integration nicht gegeben sind. Wie sieht es mit den Ergebnissen bei den Grundschulern aus?

Anfang 2004 wurden die Ergebnisse aus der IGLU-Studie im Bundesländer-Vergleich präsentiert: Die 10-jährigen Schüler an den deutschen Schulen schnitten zwar viel besser als ihre älteren Mitschüler ab, dennoch wurden bei Schülern mit Migrationshintergrund signifikant niedrigere Kompetenzen (Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften) gemessen als dies bei den Schülern ohne Migrationshintergrund der Fall war (vgl. Bos u.a. 2004: 21). Auch hatten Schüler mit Migrationshintergrund und bei gleicher Leseleistung wie Schüler ohne Migrationshintergrund eine vergleichsweise niedrigere Chance eine Schullaufbahnempfehlungen für das Gymnasium zu bekommen (ebd., S. 27). Diese Chancenungleichheit, hervorgerufen durch an sich subtile Lehrererwartungen und damit verbundenen Maßnahmen zur weiteren Schullaufbahn von Migrationsschülern, ist keine Eigenart von Lehrern in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern wie etwa der Schweiz⁴⁶ anzutreffen.

In den letzten drei Jahrzehnten sind mit Pommerin im deutschen Bildungswesen diverse pädagogische Konzepte aufgestellt worden, die als ein Hoffnungsschimmer im Rahmen der

⁴⁶ Vgl. hierzu beispielsweise Kronig/Haeberlin/Eckhart (2000) im Hinblick auf die Sonderklassenüberweisungen von Immigrantenkindern.

pessimistischen Zustandsbeschreibungen der interkulturellen Bildungsarbeit in Theorie und Praxis zu betrachten sind und aktuell folgende Gemeinsamkeiten aufweisen (Pommerin 2001: 78f):

„Abkehr von simplen Assimilierungs- oder Segregationsmaßnahmen, welche die bildungspolitische Diskussion noch weit in die 80er Jahre hinein bestimmt haben“; „Akzentuierung von kultureller und sprachlicher Vielfalt sowie Heterogenität als gesellschaftliche Voraussetzung und anzustrebendes Bildungsziel“; „Betonung von Sprach- und Kulturbewusstsein im Hinblick auf ein erweitertes Language-and-Cultural-Awareness-Konzept“; „Synthese zwischen Konzepten des Interkulturellen Lernens und der sog. Europäischen Dimension“; „Förderung kreativer Prozesse im interkulturellen (Sprach-)Unterricht bzw. eine Koordinierung von Kreativität mit Reflexion und Systematik“ (Pommerin 2001: 79)

Trotz solcher Initiativen bleibt mit Preuss-Lausitz doch die Feststellung:

„Schulpädagogik [...] bemüht, von der so genannten ‚Ausländerpädagogik‘ bis zur ‚interkulturellen‘ und ‚antirassistischen Erziehung‘ [...] zum Schulerfolg der Migrantenkinder beizutragen und *dies einzubetten in eine Vielfalterfahrung aller Schüler*, die sich auf Sprachen, ethnische Herkunft, kulturellen Praxen und demokratische Aushandlungsprozesse bezieht [...]. Die pädagogischen Konzepte, die Versuche und die Berichte über Erfolge wie Misserfolge sind kaum noch zu übersehen. Insgesamt muss man jedoch schlussfolgern: Trotz all dieser Bemühungen ist dennoch ein erheblicher Teil der *Migrantenkinder in der Schule, in der Ausbildung, aber auch in der zivilgesellschaftlichen Sozialisation nicht erfolgreich.*“ (Preuss-Lausitz 2000: 25)

Zwar erhöhte sich im Laufe der beiden letzten Jahrzehnte der Schulerfolg von nicht deutschen Schülern kontinuierlich, d. h. ein größerer Anteil erlangte einen deutschen Schulabschluss. Jedoch beendete die Mehrzahl der Schüler ihren schulischen Bildungsweg mit einem Hauptschulabschluss (vgl. Mehrländer u. a. 1996: 28). Klemm spricht in einem ähnlichen Zusammenhang von „Normalität“, wobei diese darin besteht, dass solche „Daten zur Selektivität in den Bildungswegen der Sekundarstufe I ganz dicht bei den entsprechenden Daten für deutsche Arbeiterkinder liegen“ (Klemm 1994: 183)

Ausgehend von den vorangegangenen Ergebnissen kommt im deutschen Schulsystem der Grundschule als dem Ort an dem alle Kinder eingeschult werden eine besondere Bedeutung zu⁴⁷. Mit Marbuger ist die Grundschule

⁴⁷ Ein Lehrer wird in Deutschland aufgrund des gegliederten Schulwesens nur in den untersten Klassenstufen alle Schüler gemeinsam unterrichten können. An den Lehrer werden einerseits eine Reihe von Anforderungen gestellt, andererseits hat der Lehrer die Möglichkeit diese Vielfalt, für seinen Unterricht zu nutzen. In Deutschland wird „die für alle Kinder gemeinsame Unterstufe des Schulwesens“ als „Grundschule“ bezeichnet (Schmitt 2001a: 20). In den neuen und alten Bundesländern ist in der Regel die vierjährige Grundschule anzutreffen (vgl. Schmitt 2001a: 20). In Berlin und Brandenburg umfasst die gemeinsame Unterstufe sechs Schuljahre (vgl. Schmitt 2001: 20). Diese Abweichung von den übrigen Bundesländern ist vor dem Hintergrund des föderativen Prinzips in Deutschland zu sehen, dass allgemein zu unterschiedlichen schulrechtlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern führt. Die Kinder besuchen in der Regel das öffentliche Schulwesen (vgl. Leschinsky/Cortina 2003: 25), wobei fast alle Schulen in Deutschland Halbtagschulen sind und Ganztagschulen eher die Ausnahme sind, obwohl dies zu Beginn des 21. Jahrhunderts in Veränderung begriffen ist (vgl. Schmitt 2001a: 23). Die Schüler bekommen an der Grundschule Anfangsunterricht (Lesen, Schreiben, Rechnen) erteilt und im fach- und lernbereichsbezogenen wie auch fächerübergreifenden Unterricht Lerninhalte vermittelt (vgl. Schmitt 2001a: 21). In der Regel werden die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst,

„die einzige Schulform, in der Anteil der Nichtdeutschen an der Schülerschaft dem Anteil der entsprechenden Jahrgänge an der Gesamtbevölkerung entspricht, während im Bereich der weiterführenden Schulen je nach Schultyp nichtdeutsche Schülerinnen stark über- bzw. unterrepräsentiert sind. So ist etwa jede(r) zweite Hauptschüler(in) nichtdeutscher Herkunft, während es an den Gymnasien nur jede(r) zwölfte ist.“ (Marburger 1997: 2)

Grundschullehrern kommen somit im deutschen Bildungswesen besondere pädagogische Aufgaben zu, die *alle* Schüler betreffen. Dies kann an den allgemeinen Ausführungen Radtkes zum Beruf des Grundschullehrers am Besten nachvollzogen werden:

„Es sind im bundesdeutschen, gegliederten und dreistufigen Schulsystem gerade *Grundschullehrerinnen*, in deren Zuständigkeit nicht nur grundlegende Aufgaben der wissens- und Normvermittlung jenseits der Familie, sondern alle wichtigen Entscheidungen über die Bildungskarrieren von Schülern fallen. Das fängt an bei der Einschulung und der Möglichkeit, jemanden als nicht schulfähig zu etikettieren, das setzt sich fort über die Möglichkeit des Sitzenlassens bzw., wie man heute bevorzugt zu sagen, der ‚freiwilligen Wiederholung‘; das betrifft die Möglichkeit der Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte ohne realistische Chance auf Rückkehr; und es endet mit den Empfehlungen für eine weiterführende Schule, gegen die trotz einer Stärkung des Elternwillens kaum anzukommen und die im späteren Verlauf der Schullaufbahn nur sehr bedingt zu korrigieren sind.“ (Radtke 1999: 16)

Der Grundschullehrer hat somit grundlegende pädagogische Aufgaben, die sich vom pädagogischen Auftrag der Schule ableiten, wie er in der Weimarer Verfassung festgelegt wurde⁴⁸ (vgl. Einsiedler 2003: 285), wobei Impulse zu diesem Gesetzesentwurf aus der Einheitsschulbewegung und der Reformpädagogik kamen (vgl. Wittenbruch 1995b: 12f, 17f). Reformversuche, die in den folgenden Jahrzehnten im Primarbereich unternommen wurden, sind vor dem Hintergrund dieser Ansätze zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu betrachten (vgl. Baumert 1994: 292). Als negatives Beispiel kann die Einrichtung von Übergangs- und Vorbereitungsklassen, Muttersprachliche Klassen und Ausländer-Klassen an den Grundschulen genannt werden, welche auf eine bereits „in der Weimarer Zeit angelegte Institutionalisierung eines separaten Minderheitenschulwesens neben dem regulären Bildungsangebot der deutschen Grundschule“ zurückzuführen sind (Glumpler 1992: 66f) mit dem Ziel den nationalstaatlichen Charakter des Bildungssystems aufrechtzuerhalten (vgl. Glumpler 1992: 68).

Die Institutionalisierung einer vierjährigen Einheitsschule für alle Kinder erfolgte im April 1920 als die Deutsche Nationalversammlung das entsprechende Reichgrundschulgesetz verabschiedete, welches auf der Grundlage des Artikels 146 der Weimarer Verfassung zu

Musik, Sport und in den meisten Ländern Religion unterrichtet (vgl. Schmitt 2001a: 21). Zudem wird in der Regel ab der 3. Schulklasse Fremdsprachenunterricht erteilt (vgl. Schmitt 2001a: 21). Außerdem sollten die Lernbereiche „Medienerziehung“, „Umgang mit Technik“, „Bewegungserziehung“, „Umwelt und Gesundheit“ wie auch „Interkulturelle Erziehung (Heimatverbundenheit und Weltoffenheit)“ als „durchgängige Prinzipien“ der Grundschulerziehung berücksichtigt werden (vgl. Schmitt 2001a: 22). Vgl. darüber hinaus zur aktuellen Situation der Grundschule Schmitt (2001b), Einsiedler u.a. (2001), Einsiedler (2003).

⁴⁸ Vgl. zur Geschichte der Grundschule Götz/Sandfuchs (2001); Wittenbruch (1995a).

sehen war (vgl. Wittenbruch 1995b: 13f). Der pädagogische Auftrag der Grundschule wurde 1921 in Preußen in den „*Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule*“ umrissen (vgl. Wittenbruch 1995b: 14):

„Die Grundschule als die gemeinsame Schule für alle Kinder der ersten vier Schuljahre hat die Aufgabe, den sie besuchenden Kindern eine grundlegende Bildung zu vermitteln, an die sowohl die Volksschule der vier oberen Jahrgänge, wie die mittleren und höheren Schulen mit ihrem weiterführenden Unterricht anknüpfen können. Sie muss deshalb alle geistigen und körperlichen Kräfte der Kinder wecken und schulen und die Kinder mit denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten, die als Grundlage für jede Art von weiterführender Bildung unerlässliches Erfordernis sind.“ (Scheibe 1974: zur Geschichte der Volksschule, Bd 2. 2. Aufl., S. 60) zitiert nach Wittenbruch 1995b: 14)

Grundlegende Bildung sei hier mit Glöckel als Grundlage, Teil und Anfang der Allgemeinbildung zu sehen (vgl. Glöckel 1997: 336f). „Bildung ist an **Unterricht** und **Erziehung** gebunden und geht doch nicht in ihnen auf. Die Schule leistet das Ihre durch solide Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Je besser sie das tut, desto eher darf sie hoffen, dass daraus Bildung erwachse.“ (Glöckel 1997: 349). Die Grundschule soll somit für alle das Fundament sichern, das dem Einzelnen später zur Allgemeinbildung führen wird (vgl. Glöckel 1997: 336). Als Erbe des Grundschulgesetzes von 1920 ist die „widersprüchliche und belastende Aufgabe“ zu sehen, wobei Kinder einerseits zu fördern sind, andererseits eine Auslese der Begabten für die höhere Schullaufbahn stattzufinden hat (vgl. Wittenbruch 1995b: 16f). Die gemeinsame Grundschule für alle Kinder geht zudem mit zwei zentralen Aufgaben einher: Gemeinsame Bildung für alle Kinder bedeutet bei der Beschulung nicht nach Bevölkerungsschichten zu unterscheiden und für alle Kinder eine gemeinsame Bildungsgrundlage zu schaffen (vgl. Einsiedler 2003: 285). Diese Aufgaben haben bis heute nicht an ihrer Geltung verloren wie die Begrüßungsansprache von Schmitt beim BundesGrundschulKongress 1999 „Vielfalt und Gemeinsamkeit“ in Frankfurt anlässlich des 80. Geburtstages der deutschen Grundschule zeigt (vgl. Schmitt 2001b: 19). War das Ziel der Reformen um 1920 die Vielfalt an Grundschulen (vgl. Röber-Siekmeyer 1989/1997: 172), ist aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Grundschüler in der Gegenwart das Erreichen eines gemeinsamen Grundstocks mit Schwierigkeiten verbunden (vgl. Einsiedler 2003: 285). Heterogenität in der Schulklasse ist hierbei in Bezug auf Schulleistungen, das Alter, familialer Merkmale, Sprache und Kultur (vgl. Roßbach 2001) wie auch auf das Verhältnis der Geschlechter (Heinzel/Prengel 2001) zu sehen. Die traditionell gegebene Heterogenität wurde folglich u.a. durch die Gruppe der Migrationskinder erweitert (vgl. Röber-Siekmeyer 1989/1997: 172), wobei dies mit Implikationen für die Lehrerbildung in Deutschland einherging und einhergeht.

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen kommt die Frage auf, wie es einerseits zu der (eher negativen) Entwicklung der Schulleistungen von Migrationsschülern⁴⁹, andererseits zu den negativen Erwartungen deutscher Lehrer zum Schulerfolg qualifizierter Migrationsschüler nach über 35 Jahren Schulpflicht für Migrationskinder an deutschen Schulen kommen konnte. *Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass - aufgrund struktureller Besonderheiten - entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen in der universitären Lehrerbildungspraxis eine geringe Bedeutung beigemessen wurde und wird, so dass im Rahmen der „Interdependenz von Lehrerbildung, schulischer und unterrichtlicher Organisation und schulischen Curricula“ (Hohmann 1976c: 220) ein bedeutender Aspekt zur Beschulung multikultureller Schulklassen an deutschen Schulen vernachlässigt wurde und wird.* Zur Überprüfung dieser Annahme ist es notwendig an dieser Stelle die Entwicklung der Lehrerbildung zu skizzieren, - zumindest ab dem Zeitpunkt als die hohe Anzahl von „Gastarbeiterkindern“ an den deutschen Schulen Maßnahmen in der Lehrerbildung erforderlich machte (Kap. 2.2). Gleichzeitig soll dadurch einem besseren Verständnis der gegenwärtigen Situation der universitären Lehrerbildung an deutschen Universitäten gedient sein, welche ausführlicher am Beispiel der Ausbildung von zukünftigen Deutsch-Lehrern in Kapitel III dargestellt wird.

Welche Maßnahmen im Bereich der universitären Lehrerbildung von den 70er Jahren an in Deutschland ergriffen wurden, wird nun im Folgenden darzustellen sein.

2.2 Maßnahmen in der deutschen Lehrerbildung

Es ist in der Forschungsliteratur zur vorliegenden Thematik üblich geworden Phasen der Entwicklung zur Interkulturellen Pädagogik zu unterscheiden, so dass in Anlehnung hieran auch die Entwicklung der deutschen Lehrerbildung in Phasen unterteilt wird. Zusammenfassend kann die deutsche Entwicklung von der „Ausländerpädagogik“ zu einer „Interkulturellen Pädagogik für Alle“ in der Lehrerbildung in drei Phasen skizziert werden⁵⁰:

⁴⁹ Hierbei ist sicherlich mit Bauer/Fischer/Pflug zu betonen, dass Schulleistungen im Allgemeinen „keine eindeutiges Kriterium für die Qualität der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern [sind], da die Leistung der Schülerinnen und Schüler ein multifaktorielles Gebilde ist.“ (Bauer/Fischer/Pflug 1999: 154).

⁵⁰ Die hier angeführten Phasen sind teilweise in Anlehnung an das Phasenmodell zur Interkulturellen Pädagogik von Nieke (1992, 1995, 2000) zu sehen. Nieke, der zuletzt (2000) ein Fünf-Phasen-Modell zum Verlauf der pädagogischen Diskussion über die Zuwanderungs-Probleme vorgelegt hat, weist daraufhin, dass die von ihm vorgenommene Einteilung eine orientierende Funktion hat und die vorliegende komplexe, uneinheitliche und vielschichtige Diskussion stark vereinfacht (vgl. Nieke 2000: 14). In diesem Sinne ist auch das nun folgende Drei-Phasen-Modell zur Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen in der Lehrerbildung zu verstehen.

Phase I. „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe: Modellversuche und Fortbildungsangebote in der Lehrerbildung – Punktueller Lehrangebot im Regelstudium (1970-er Jahre)

Phase II. Kritik zu den Nothilfe-Maßnahmen: Ausländerpädagogische Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudiengänge sowie Lehrangebote im Regelstudium als zusätzliche Antwort (ab Ende der 1970er Jahre)

Phase III. Forderung: Interkulturelle Pädagogik für Alle in der multikulturellen Schulklasse als „Daueraufgabe“ im grundständigen Lehrerstudium (ab Ende der 1980er Jahre)

2.2.1 Phase I. „Ausländerpädagogik“ als Nothilfe: Modellversuche und Fortbildungsangebote in der Lehrerbildung – Punktueller Lehrangebot im Regelstudium (1970-er Jahre)

Zur Lehrerbildung in der ersten Phase kann von ersten Bemühungen vor allem im Fortbildungsbereich und weniger im Ausbildungsbereich in der Lehrerbildung gesprochen werden. Diese Vorgehensweise kann als Indikator für den Versuch gewertet werden, die aufgetretenen Unterrichtsprobleme von Lehrern in der schulischen Praxis unmittelbar zu bewältigen, wobei Fortbildungsmaßnahmen sowohl für deutsche wie auch für ausländische Lehrer durchgeführt wurden. (vgl. hierzu ausführlicher Hohmann 1976c, Boos-Nünning/Hohmann 1976, Domhof 1982, Fritsche 1982b, Loth 1983, Niekrantz 1991).

Kritisch beäugt wurde in dieser ersten Phase, dass die Lehrerfortbildungen „keinen längeren intensiven und systematischen Lernprozeß bei den Teilnehmern“ erlaubten und dadurch auch keine Lehrerausbildung ersetzen konnten (vgl. Hohmann 1976c: 223).

2.2.2 Phase II. Kritik zu den Nothilfe-Maßnahmen: Ausländerpädagogische Ergänzungs-, Erweiterungs- und Zusatzstudiengänge sowie Lehrangebote im Regelstudium als zusätzliche Antwort (ab Ende der 1970er Jahre)

Der Übergang in die zweite Phase kann mit der Verabschiedung der Europäischen Richtlinie über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern am 25. Juli 1977 und der Einrichtung von ersten Studiengängen in Landau und Bremen angesetzt werden. Zunehmende Institutionalisierungsprozesse drücken die Professionalisierungstendenzen innerhalb der Ausländerpädagogik aus, d.h. Maßnahmen wurden über die Fortbildungen hinaus, um nachqualifizierende Studiengänge an den Hochschulen erweitert. Während dieser

Phase werden u.a. in Zusammenhang zu eingerichteten Studiengängen zahlreiche Qualifikationskonzepte für die Lehrtätigen in Regelklassen mit Ausländerschülern bzw. für Lehrtätige in Vorbereitungsklassen vorgelegt. Neben dem Studiengangsangebot ist zudem ein Studienangebot im Regelstudium vorhanden, welches jedoch als unkoordiniert und dadurch als wenig effizient charakterisiert werden kann. Hauptkritikpunkt der Konzepte bildete die einseitige Schwerpunktsetzung auf die Zielgruppe „Ausländer“ (vgl. hierzu ausführlicher Fritsche/Rieken 1982, Regenbrecht/Franke 1982, Piroth 1982, Essinger 1984, Uöar 1984, Schmitt 1985, Schade 1986, Krüger-Potratz 1987, Friesenhahn 1988, Niekrawitz 1991).

Eine Bestandsaufnahme des Lehrangebots an wissenschaftlichen Hochschulen im Wintersemester 1981/82 mit einem Hauptfachstudiengang Pädagogik (Diplom-Päd. /M.A.) führte zum Ergebnis, dass insgesamt 106 Lehrveranstaltungen zu Ausländerfragen an 30 von 52 Hochschulen (57,7 %) angeboten wurden (vgl. Leitmann 1982: 185f). Durchschnittlich wurden 2 Lehrveranstaltungen pro untersuchter Hochschule angeboten (vgl. ebd., S. 186). Das höchste Lehrangebot fand sich in Hamburg mit durchschnittlich 5 Lehrveranstaltungen, gefolgt von den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen mit durchschnittlich 4,2 Lehrangeboten (vgl. ebd. S. 187). Zudem war das Lehrangebot an den einzelnen Hochschulen sehr unterschiedlich, d.h. von den 30 Hochschulen hatten 19 Hochschulen ein Lehrangebot von 1 bis 3 Lehrveranstaltungen und bei den verbleibenden 11 Hochschulen bewegte sich das Lehrangebot zwischen 4 und 12 Lehrveranstaltungen (vgl. ebd. S. 189). Hieraus kann gefolgert werden, dass nur etwa ein Fünftel (21,2 %) der untersuchten Hochschulen ein Lehrangebot von 4 und mehr Lehrveranstaltungen hatte (vgl. ebd., S. 189). Die Zuordnung der Titel zu Themenschwerpunkten erweist sich „als außerordentlich schwierig“, denn Lehrveranstaltungen ohne Studienrichtungsangabe sind den vorgegebenen Themenkategorien „Schule“, Sozialpädagogik/Sozialarbeit“ und „Allgemeine Ausländerthematik“ „nur interpretativ oder überhaupt nicht zuzuordnen.“ (ebd. S. 194f). Leitmann wagt trotz der Kategorisierungsschwierigkeiten den Versuch eine Zuordnung vorzunehmen und stellt fest, dass „bei 41 der 106 Veranstaltungen die Titel auf einen schulischen Bezug“ hindeuten und „25 von 106 Veranstaltungen“ mit Vorsicht der Kategorie „Allgemeine Ausländerthematik“ zuzuordnen sind (ebd., S. 195f). Folgende Ergebnisse konnten hinsichtlich des Lehrgegenstandes erfasst werden:

„Während in den Titeln die Schulproblematik und die allgemeine Lebens- und Arbeitssituation (etwa Sozialisationsbedingungen, Integrationsproblematik, Vorurteilsproblematik) von Ausländern am häufigsten auftauchen, werden politökonomische Aspekte der Ausländerbeschäftigung, die Situation in den Herkunftsländern, Ausländerpolitik und Ausländerrecht nur sehr vereinzelt genannt.

Als Nationalitätengruppen wurden 16 mal Türken aufgeführt, Griechen und Italiener je 1 mal.“ (Leitmann 1982: 196)

Studienschwerpunkte zur Ausländerpädagogik werden an 2 der untersuchten Hochschulen (3,8 %) im Diplomergänzungsstudiengang „Erziehungswissenschaft“ angeboten (vgl. ebd., S. 190). An den Universitäten Dortmund, Münster, Bielefeld sowie der GH Essen sind Studienschwerpunktbildungen in Ausländerpädagogik möglich (vgl. ebd. 191). Zum Wintersemester 1981/82 waren an vier Hochschulen, konkret an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Schwäbisch Gmünd, Weingarten und an der GH Essen Modell-Aufbaustudiengänge zur Studienrichtung „Ausländerpädagogik“ eingerichtet (vgl. ebd. S. 197ff). Gegen Mitte der 1980-er Jahre gibt es mit Ausnahme des Saarlands ausländerpädagogische Studiengänge in allen Bundesländern, wobei nach fachlicher und hochschulpolitischer Eingebundenheit unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (linguistisch/pädagogisch/sozialwissenschaftlich) am jeweiligen Hochschulstandort erfolgen (vgl. Krüger-Potratz 1987: 70f, vgl. ausführlicher eine Studiengangsübersicht DaZ/Ausländerpädagogik in Abel 1988:4ff). Schade erkennt zwei Formen der Studiengangsrichtungen:

„In der Ausbildung von Lehrern für den Unterricht mit Kindern ausländischer Arbeiter in Deutschland weisen die Studiengänge neben dem Erwerb und der Reflexion der Herkunftssprachen der Migranten zwei voneinander abweichende Formen der Ausbildung auf:

1. Studium erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Bereich, in denen Fragen der Lebensform in den Herkunftsländern und Probleme der Migration im Vordergrund stehen und in die der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache integriert ist.
2. Ein Studium mit dem Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“, dem sekundär oder gleichwertig ein erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Bereich zugeordnet ist.“ (Schade 1986: 284f)

Problematisch erscheint bei der Erfassung des Studiengangangebots mit Schade folgendes:

„Sowohl die Bezeichnung der Studiengänge, die Voraussetzungen zur Teilnahme als auch die Abschlüsse weisen Unterschiede auf. Die Bezeichnung der Ausbildung bezieht sich entweder auf die Zielsetzung wie „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ oder auf das zu studierende Fach, das im allgemeinen der „Erziehungswissenschaft“ zugeordnet ist und mit der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ präzisiert wird, darüber hinaus in einigen Fällen noch den Zusatz „Schwerpunkt Sprachförderung“ erhält. Zugangsvoraussetzung ist in den meisten Fällen die erste Staatsprüfung⁵¹ für das Lehramt teils mit, teils ohne Lehrberechtigung im Fach Deutsch. An einer Hochschule kann das fehlende Examen in Deutsch durch höhere Studienanteile in diesem Fach ersetzt werden.“ (Schade 1986: 284f)

Auch ist gemäß Krüger-Potratz zwischen ausländerpädagogischen Studiengängen für Lehrämter und Diplom bzw. Magister zu unterscheiden, da beide Gruppen unterschiedliche

⁵¹ Die Zielgruppe solcher Studiengänge bilden sowohl Lehramtstudierende im grundständigen Studiengang wie auch Studierende nach dem 1. Staatsexamen (vgl. Krüger-Potratz 1987: 72). An manchen Hochschulstandorten wie beispielsweise in Rheinland-Pfalz kann die Erweiterungsprüfung mit dem Ersten Staatsexamen abgelegt werden, an anderen erst nach dem 2. Staatsexamen wie dies in Nordrhein-Westfalen mit der Zusatzprüfung der Fall ist (vgl. Krüger-Potratz 1987: 73).

Adressaten haben und somit ein unterschiedliches Qualifikationsprofil aufweisen (vgl. Krüger-Potratz 1987: 70). Auch hierbei ist zu differenzieren für ein Studienangebot beispielsweise zwischen Lehramtsstudierenden für Sonderschulen oder Realschulen (vgl. Krüger-Potratz 1987: 71). Zudem würde es Unterschiede bei der Regelstudienzeit und den SWS geben (vgl. Krüger-Potratz 1987: 71f). Schade spricht davon, dass an „einer Anzahl Pädagogischer Hochschulen, Gesamthochschulen und Universitäten werden Erweiterungsstudiengänge über drei oder vier Semester angeboten“ werden (Schade 1986: 284). Krüger-Potratz hingegen spricht von einer zwei-dreisemestrigen (40-60 SWS) Dauer der nachqualifizierenden Studiengänge (vgl. Krüger-Potratz 1987: 73).

Niekrawitz geht davon aus, dass nach Mitte der 80-er Jahre die Ausbauaktivitäten im Bereich der Ausländerpädagogik an Hochschulen „ihren Zenit bereits überschritten haben.“ (Niekrawitz 1991: 24). Krumm stellt Ende der 80er Jahre fest, während „nach wie vor ein Bedarf an qualifizierten Lehrkräften besteht und die vorhandenen Aus- und Fortbildungsangebote bestenfalls wie ein Tropfen auf den heißen Stein wirken, werden entsprechende Angebote in den zuständigen Ministerien bereits überwiegend als überflüssig angesehen.“ (Krumm 1988: 2)

Im Hinblick auf Lehrangebote im Regelstudium der Lehrerbildung in Deutsch als Zweitsprache/Ausländerpädagogik kann auf die Ergebnisse von Reich – „ohne Anspruch auf Vollständigkeit“ - zurückgegriffen werden (ebd.):

„ - obligatorisches ausländerpädagogisches Seminar im Bereich des erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz);
- „Sockelstudium“ (Nordrhein-Westfalen);
- Wählbarer Schwerpunkt im Deutschlehrerstudium (Niedersachsen, Bremen);
- Zusatzstudienangebot auch für grundständig Studierende (Bayern, neuerdings auch Rheinland-Pfalz);
- einzelne Wahl-Lehrveranstaltungen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums der Lehramtsstudenten und innerhalb fachdidaktischer Studienangebote, insbesondere des Deutschlehrerstudiums.“ (Reich 1988: 28)

Reich hebt hierbei die Bedeutung hervor das allgemeine Lehrangebot mit dem spezifischen zu verbinden (ebd.). Hinsichtlich der Zielstellung solcher Lehrveranstaltungen kann von einer ausländerpädagogischen Orientierung ausgegangen werden (ebd., S. 29f).

Mehrere Kritikpunkte sind während der zweiten Phase hervorzuheben: (1) Die Verwendung des Begriffs „Ausländerpädagogik“ hat sich, obwohl stark umstritten, im Bereich der Lehrerbildung weitgehend durchgesetzt (vgl. Hohmann 1983: 17). (2) Zudem wird in Anlehnung an die vorherrschende Defizithypothese kritisiert, dass Aufbaustudiengänge und Fortbildungslehrgänge eingerichtet wurden, um die Lehrer vorwiegend für den Sprachunterricht zu qualifizieren (vgl. Piroth 1982: 14; 22). In der Diskussion um die

Gestaltung der Ausbildungsstudiengänge, wird in diesem Zusammenhang der Fokus nicht nur auf sprachdidaktische, sondern auch auf pädagogisch-soziale Aspekte gerichtet und die mangelnde Lehrerqualifizierung hervorgehoben (vgl. Nieke 1982b; Piroth 1982; Schade 1986, Kloss 1984, U◇ar 1984). Der Defizithypothese wurde somit die Differenzhypothese entgegengesetzt, welche „die Eigenwertigkeit der Sozialisationsinhalte in den Vordergrund“ stellt⁵² (Niekrawitz 1991: 27). Ausgehend von der Annahme Integration sei eine pädagogisch-soziale Aufgabe, fordert Piroth in der Ausbildung und Fortbildung von Lehrern für Grund- und Hauptschulen den Pflichtbestandteil ‚Ausländerpädagogik‘ und ‚Didaktik des Unterrichts mit Kindern aus anderen Kulturkreisen‘ zu integrieren, wobei die Ausbildung zum Sprachlehrer hier einzuordnen ist (vgl. Piroth 1982: 24, vgl. auch Franke 1983). Auch wäre es in Bezug auf die Vermittlung der deutschen Sprache notwendig Deutsch als Fremdsprachenunterricht durch Deutsch als Zweitsprachenunterricht zu ersetzen (vgl. Schade 1986: 261f). Der Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ wäre immer mehr verwendet worden, habe sich aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht überall durchsetzen können (vgl. Schade 1986: 262). Dies kann auch in Zusammenhang zur Fülle von ungelösten Fragen zum Zweitspracherwerb und zum Zweitsprachenunterricht im Rahmen der Vermittlung der Grundlagen der deutschen Sprachen gesehen werden (vgl. Schade 1986: 262). (3) D.h. hinzu bildet die Tatsache, dass die Forschung der Ausländerpädagogik in den Kinderschuhen steckt ein Problem, denn Lehre setzt zur Entwicklung von Studieninhalten und Studienformen Ergebnisse aus der Forschung voraus (vgl. Nieke 1982b: 45, vgl. Radtke 1987: 67). In diesem Zusammenhang ist auch der Blick der Forschung zur Lehrerbildung in anderen multikulturellen Ländern zu sehen (vgl. Döbrich/Kodron/Lynch/Mitter 1984). (4) Zudem werden die Erwartungen von Lehramtsstudierenden und Studienabsolventen durch die zusätzliche Qualifikation mehr Einstellungschancen auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen (vgl. Nieke 1982b) getrübt, denn: „Im schulischen Bereich verbessert die zusätzliche ausländerpädagogische Qualifikation die beruflichen Aussichten nur geringfügig.“ (Vollert 1982: 84; vgl. auch Krüger-Potratz 1987: 71; Schmidtke 1987: 69). Es entsteht der Eindruck vom „Parkstudium“ (vgl. Rieken 1982: 68) oder mit Radtke gesprochen: „Die Universität wird zur Wärmestube.“ (Radtke 1987: 68). (5) Rieken kritisiert die staatliche „Integrationspolitik“, die in der Einrichtung von Aus- und Fortbildungsgängen, „die im Schnellverfahren ein bestimmtes Kontingent an ‚Integrationshelfern‘ hervorbringen sollen. Die entsprechenden Stellen und Arbeitsbedingungen werden jedoch nicht geschaffen“

⁵² In diesem Zusammenhang sind auch Untersuchungen zu Sozialisationserfahrungen der Zugewanderten zu sehen, welche die Bedeutung von mitgebrachten Erfahrungen hervorheben (vgl. etwa Neumann 1980, Frey/Piroth/Renner 1982).

(Rieken 1982: 69). Die Einrichtung ausländerpädagogischer Studiengänge bot die Möglichkeit von Stellen, was bei den Beteiligten zu „Begehrlichkeiten bzw. Ängste“ hinsichtlich möglicher „Stellen und Ressourcenabzüge“ führte (Krüger-Potratz 1987: 71). Aufgrund der Arbeitslosigkeit und der damit verbundenen rückläufigen Studentenzahlen sahen die Pädagogen im neuen Aufgabengebiet der Ausländerpädagogik „eine Möglichkeit zur Sicherung unausgelasteter Kapazitäten.“ (Radtke 1987: 67) (6) Kritisch beäugt wird auch, dass ausländische Lehrer aus formalrechtlichen Gründen nicht zum Besuch eines Zusatzstudiengangs an deutschen Universitäten zugelassen würden, obwohl dadurch Qualifikationsmängel behoben werden könnten (vgl. Radtke 1987: 68, vgl. auch Krumm 1988:1). Radtke folgert, dass dadurch Segregation und Ungleichbehandlung bestehen bleiben (vgl. Radtke 1987: 68). (8) Die abnehmende Autonomie der Hochschulen geht zudem mit Schwierigkeiten in der Organisation und langfristige Planung einher:

„Die allmähliche Auflösung der Autonomie der Universitäten zugunsten direkter Durchgriffsmöglichkeiten der Bildungs- und Wissenschaftsverwaltungen macht eine wohlbegründete gesellschaftliche Funktionsteilung rückgängig. Die Hochschulen können ihre kritische Funktion nur erfüllen, wenn sie von der direkten Verwertung ihrer Ergebnisse entlastet bleiben. Mit der unmittelbaren Abhängigkeit des Wissenschafts- und Ausbildungsbetriebes von Verwaltungsentscheidungen verliert Wissenschaft ihre besondere, innovative und aufklärende Kraft: Sie wird zum Zulieferbetrieb einer auf Legitimationsbeschaffung erpichten Verwaltung und zum Spielball tagespolitischer Interessen. Angesichts des außerordentlich schnellen Wechsels von bildungspolitischen Konjunkturen – gestern Ausländer, heute Informatik, morgen... – wird es tendenziell unmöglich, seriöse Planung zu betreiben und gefundene Lösungsansätze in der Lehrer auch zu realisieren.“ (Radtke 1987: 69)

(9) Piroth kritisiert zudem, dass die Erfahrungen anderer Einwanderungsländer in Deutschland kaum zur Kenntnis genommen wurden (vgl. Piroth 1982: 13).

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen ist es gar nicht verwunderlich, dass (10) trotz der Bemühungen in der Lehrerbildung die Ausländerpädagogik einzubeziehen, der überwiegende Teil der Lehrer nicht oder nur unzureichend für den Unterricht mit ausländischen Schülern vorbereitet wurden (DIIF 1982: 87). Diese Ausführungen zeigen wie opportunistisch bei der Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlichbedingten Veränderung im Lehrerbildungssystem umgegangen wird, sei es auf beschäftigungspolitischer Ebene (etwa Lehrerarbeitslosigkeit) oder auf hochschulpolitischer Ebene (etwa Erhalt von Stellen und Mitteln in der Pädagogik).

2.2.3 Phase III. Forderung: Interkulturelle Pädagogik für Alle in der multikulturellen Schulklasse als „Daueraufgabe“⁵³ im grundständigen Lehrerstudium (ab Ende der 1980er Jahre –?)

Der Übergang in die dritte Phase der universitären Lehrerbildung kann mit der Forderung nach der Integration von Interkultureller Pädagogik als Daueraufgabe im Regelstudium betrachtet werden. Im Anschluss an die Entwicklungen aus der zweiten Phase ist die Integration von curricularen Bausteinen zur Interkulturellen Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache vor allem in Erweiterungsstudien institutionell verankert.

Die multikulturelle Schulrealität wird in den 80-er Jahren als ein diachroner Zustand betrachtet, der in der Lehrerbildung nicht nur spontane und eiligst angesetzte Maßnahmen im Fortbildungsbereich zur Folge hat, um schnellstens den Problemen in der Schulpraxis zu begegnen. Ergänzende Lösungsansätze wie die nachqualifizierenden Studiengänge bieten nur den Interessierten, ob Studenten oder Lehrern oder arbeitslosen Pädagogen, eine Qualifizierungsmöglichkeit zur Beschulung multikultureller Schulklassen an. An Hochschulstandorten ist ein obligatorisches oder fakultatives Lehrangebot zu finden. Die de facto Multikulturalität lässt die Frage aufkommen, ob nicht alle Studierenden im Rahmen ihres grundständigen Studiengangs Qualifikationen zum Umgang mit Pluralität erwerben müssen. Bevor im Einzelnen auf die Diskussion eingegangen wird, werden Ergebnisse aus den 80er Jahren und aus den 90er Jahren zum Studiengangs- und Lehrangebot dargelegt.

Krüger-Potratz folgend wurden zum Wintersemester 1986/87 35 Hochschulstandorte mit einem Studienangebot im Bereich „Ausländerpädagogik“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ ermittelt (vgl. Krüger-Potratz 1987: 72). Hierbei kommt bei den Ausführungen von Krüger-Potratz sowohl der Begriff „Ausländerpädagogik“ wie auch der Begriff „Interkulturelle Erziehung“ vor, wie auch in der bereits erwähnten Dokumentation zu den Studiengängen DaZ/Ausländerpädagogik von Abel im Detail nachgelesen werden kann (1988: 4ff).

„Entsprechende Angebote, mit deutlich unterschiedlichen Profilen, gibt es an einigen Standorten schon seit längerem, und zwar sowohl als obligatorische wie als fakultative Angebote in der Erstausbildung. So sind zum Beispiel laut Auskunft des Ministeriums in Rheinland-Pfalz „Ausbildungsangebote zu Fragen des Unterrichts für ausländische Schüler“ Grund- und Hauptschulstudenten an den Abteilungen Landau und Koblenz der EWH Pflicht, in dem Studiengängen für die Lehrämter an Realschulen bzw. Gymnasien an den Universitäten Trier und Main „finden sie Berücksichtigung“ – eine feinsinnige Unterscheidung, die nicht nur in Rheinland-Pfalz üblich ist. In Frankfurt (...) wird diskutiert, „interkulturelle Erziehung“ als Projektstudium im Rahmen des grundständigen Lehrerstudiums zu verankern. In Nordrhein-Westfalen gab es einen Erlass, der die Einrichtung eines Sockelstudiums mit 8 SWS für alle Lehrämter als Pflichtteil in den Lehramtsstudiengängen vorsah. Diese Pläne sind zwar nicht konsequent weiterverfolgt worden, aber

⁵³ In Anlehnung an Krüger-Potratz (1987: 73).

man kann sagen, daß zumindest an den Hochschulen, an denen Zusatzstudiengänge oder entsprechende Lehrstühle (für Deutsch als Zweitsprache zum Beispiel) bestehen, auch ein ‚ausländerpädagogisches‘ (fakultatives) Veranstaltungsangebot gegeben ist. Leider kann man nicht ausschließen, daß dieses fakultative Angebot, das dann oftmals für eine Reihe von grundständigen Studiengängen geöffnet wird, eher daher rührt, daß man aus der Not eine Tugend gemacht hat: So gibt es an einigen Standorten ‚Überbleibsel‘ eines ehemals geplanten speziellen Studiengangs, der dann aufgrund personeller Einsparungen zum Beispiel nicht eingerichtet werden konnte.“ (Krüger-Potratz 1987: 73)

Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen auch Gogolin/Neumann/Reuter (2001) etwa ein Jahrzehnt später. *Zusammenfassend* findet gemäß bundesländerspezifischer Untersuchungen - im traditionellen Zuwanderungsland Deutschland in der universitären Ausbildung der 90er Jahre - eine Qualifizierung der Lehramtsstudierenden für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen vor allem im Rahmen von Erweiterungs- und Ergänzungsfächern statt, d.h. auf rein fakultativer Basis (vgl. ausführlicher Gogolin/Neumann/Reuter 2001), wie dies bereits in der zweiten Phase der Lehrerbildung der Fall war. Verpflichtende curriculare Bausteine sind vorhanden, bilden jedoch der Datenlage folgend eher die Ausnahme (vgl. hierzu ebd.). Ein Lehrangebot ist in der Studienlandschaft weiterhin vorhanden, kann jedoch als punktuell umschrieben werden (vgl. hierzu ebd.). Durch diese *allgemeinen* Ergebnisse der beiden Studien kann vorsichtig angenommen werden, dass es in der deutschen Hochschullandschaft keine gravierenden Unterschiede im Verlauf eines Jahrzehnts gegeben hat. Im folgenden werden nun die Ursachen dieser Entwicklung durchleuchtet, die auf Interessengruppierungen, Ressourcen und den monolingualen und monokulturellen Charakter des Bildungssystems und der darin Beschäftigten zurückzuführen ist.

In den 80er Jahren kommt zu Bewusstsein, dass die Gesellschaft in Deutschland im Wandel in eine multikulturelle Gesellschaft ist⁵⁴ (vgl. Rieken 1982b: 97f, Piroth 1982: 27; Krüger-Potratz 1987: 30). Mit Krüger-Potratz geht es „um die Möglichkeit, neue Gemeinsamkeiten und Unterschiede, d.h. neue kollektive Identitäten herauszubilden, für deren Erarbeitung auch Bildung und Erziehung gefordert sind.“ (Krüger-Potratz 1987: 71) In diesem Zusammenhang kommt der Ausbildung von Lehrern eine besondere Bedeutung zu (vgl. Krüger-Potratz 1987: 71). In die Lehrerausbildung müssten mit Haller eine Reihe neuer Grundqualifikationen⁵⁵

⁵⁴ Veröffentlichungen wie „Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft“ (Essinger/U◇ar 1984) weisen darauf.

⁵⁵ Folgende Grundqualifikationen werden hierbei genannt:

- „ - Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation als *selbstreflektiven Prozeß* (nicht als Aneignung von Herrschaftswissen über fremde Gruppen= koloniale Strategie)
- Fähigkeit zur Aufgabe eurozentrischer Ansprüche (Abiguitätstoleranz)
- Aufgabe der Stellvertreterpolitik
- Aufgabe kolonialer Herrschaftsmuster
- Fähigkeit, Erfahrungen, Wahrnehmungen, Erkenntnisinteressen nicht-deutscher Standorte zu verstehen und als gleichberechtigt gelten zu lassen (Empathiefähigkeit)

„gerade der Deutschen“ integriert werden, die die Multikulturalität, die Mehrsprachigkeit und die Klassen-Binnendifferenzierung in der Gesellschaft berücksichtigen (Haller 1987: 54). Solche Grundqualifikationen kommen erst in den 1980-er Jahren zum Tragen, als der Selbstvertretungsanspruch langsam beginnt den langen selbstverständlichen deutschen Stellvertreterpolitik-Anspruch und die damit verbundene Entmündigung der Migranten abzulösen (vgl. Haller 1987: 53f). Der in Fußnote 54 dargelegte Qualifikationskatalog von Haller verdeutlicht die Wende vom Ausländerkonzept hin zu einem Konzept der Interkulturellen Pädagogik, das auch den „Deutschen“ berücksichtigt, an welchen nun im Rahmen der de facto multikulturellen Gesellschaft auch Anforderungen gestellt werden. Das Konzept einer interkulturellen Zielsetzung rückt etwa 1984/85 ins Zentrum (vgl. Niekrawitz 1991: 34) und soll die „Ausländerpädagogik“ überflüssig machen und sie an die „Menschenpädagogik“ zurückgeben (vgl. Reich 1988: 30). In diesem Zusammenhang setzt auch die theoretische Fundierung der Interkulturellen Pädagogik ein, welche über die Diskussion zum Kulturbegriff (vgl. zusammenfassend Gogolin 1998; Roth 2002) wie auch über den Kategorien „begegnungsorientiert“ und „konfliktorientiert“ diskutiert wird (Jungmann 1995).

Konkret zeichnet sich der Übergang in die 3. Phase zur Lehrerbildung in den späten 1980er Jahren ab, als die Forderungen nach einer Pädagogik im grundständigen Studium laut werden, welche den Lehrer auf das kulturell und sprachlich heterogene Klassenzimmer vorbereitet. Radtke ist der Ansicht, dass über die „Sinnhaftigkeit“ von weiterführenden Studiengängen sich streiten lässt und zieht die Integration von Studienelementen für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen im grundständigen Studium den zusätzlichen Studien vor:

„Auf lange Sicht wären grundständige Ausbildungsangebote, die die auf Dauer veränderte Situation in den Schulen berücksichtigen, durchaus vorzuziehen. Angesichts der pluralen Zusammensetzung der ‚Regelklassen‘ kann es auch nicht darum gehen, Sonderlehrer für ausländische Kinder zu schaffen. Alle Lehrer/innen müssen in Zukunft so qualifiziert sein, daß sie mit der Heterogenität und Pluralität der Schüler beim Unterrichten angemessen umgehen können.“ (Radtke 1987: 67)

Krüger-Potratz geht der Frage nach, ob prinzipiell Interkulturelle Pädagogik im Studienangebot des grundständigen Studiengangs zu verankern ist (vgl. Krüger-Potratz 1987: 73). Es spreche vieles dafür einen ausländerpädagogischen Schwerpunkt im grundständigen Lehramtsstudium einzuführen, da dies im Hinblick auf die veränderte Praxis der Pädagogen

-
- Reflexion des Selbstverständnisses im Prozeß interkulturellen Lernens als eines selbstreflexiven Prozesses
 - Berufsfeldspezifische Qualifikationen im Zusammenhang interkultureller Kommunikation wie Information über Handlungsfähigkeit mit Ausländerrecht, Asylrecht – Diskriminierung u.a.m. Mehrsprachigkeit als selbstverständliche Qualifikation.“ (Haller 1987: 54).

„die ‚Form der Zukunft‘ sein sollte und könnte.“ (Krüger-Potratz 1987: 73) Ausgehend vom gesellschaftlich-politischen wie auch wissenschaftlichen Kontext würde die „Daueraufgabe“ Interkulturelle Pädagogik für das Regelstudium kritisch zu beäugen sein (Krüger-Potratz 1987: 73). Verschiedene Interessengruppen, sei es politischer Art oder auch nicht, betrachten die Arbeitsmigration als von Internationalisierungsprozessen unabhängiges Phänomen, und deuten die Auswirkungen nach dem Anwerbestop unterschiedlich ein (vgl. Krüger-Potratz 1987: 73). In diesem Zusammenhang sind Argumente zu sehen, wie dass der Qualifikationsbedarf nur befristet vorhanden sei (vgl. Haller 1987: 53). Die Interessengruppen sehen in der Berücksichtigung der Interkulturellen Pädagogik als fakultatives Studienangebot während des Erststudiums „eine kostengünstige Lösung“, wodurch „ ‚Sondermaßnahmen‘ jeglicher Art am ehesten ‚passend‘“ sind (Krüger-Potratz 1987: 73). Auch würde eine systematische Integration der Interkulturellen Pädagogik im regulären Studienangebot verdecken, dass ein singuläres Phänomen, das Ausländerproblem, bewältigt werden muss (vgl. Krüger-Potratz 1987: 73). Krüger-Potratz ist der Ansicht, dass das Kostenargument nicht als vorrangig zu betrachten ist, denn entscheidend sei hierbei die Aufrechterhaltung des Status Quo, d.h. des antipädagogischen und nationalstaatlichen Charakters der Bildungs- und Erziehungsinstitutionen (vgl. Krüger-Potratz 1987: 73). Hierbei stellt sich die Frage für die Beteiligten, u.a. auch für die Lehrer und die Lehrenden/Forschenden in der Aus- und Fortbildung, die Folgen der Arbeitsmigration und der verschiedenen internationalen Bewegungen als Aufforderung zu Konsequenzen für das monolinguale und monokulturelle Bildungssystem sowie mögliche Perspektiven für alle Kinder in einer nunmehr multikulturellen Gesellschaft zu überdenken oder: „die Verteilungskämpfe gehen weiter“ (Krüger-Potratz 1987: 73). Die Sicht auf die Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft macht es erforderlich erste Notmaßnahmen in der Aus- und Fortbildung der Lehrer neu zu überdenken (vgl. Krüger-Potratz 1987: 73f). Hierbei gelte es alle Arten von Migrationsprozessen zu berücksichtigen, und im Anschluss daran

„gilt es in geeigneter Weise das Angebot der Lehrerfortbildung insgesamt und das grundständige Lehrerstudium mit der Perspektive zu verändern, Lehrer heranzubilden, die die kulturelle und sprachliche Vielfalt und Differenziertheit im ‚pädagogischen Normaltag‘ sehen und stützen können; Lehrer, die den Kindern helfen können, individuelle und kollektive Identitätsarbeit zu leisten die es ihnen ermöglicht, ihren Standort in den sich verändernden Gesellschaften jeweils zu bestimmen. In diesem Sinne ist ‚Interkulturelle Pädagogik‘ als zentraler Teil der ‚Regelausbildung‘ zu sehen, was nicht hindert, daß notwendige Spezialisierungen zusätzlich möglich sein müssen.“ (Krüger-Potratz 1987: 74).

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass Krüger-Potratz und Radtke Ende der 80er Jahre in ihren Ausführungen die

Bedeutung eines koordinierten Studienangebots „Interkulturellen Pädagogik für Alle“ im grundständigen Lehrerstudium hervorheben und in diesem Zusammenhang von Veränderungen im Studienangebot der Erstausbildung sprechen. Anfang der 1990-er Jahre kritisiert jedoch Krüger-Potratz, dass trotz aller Diskussionen und wissenschaftlicher Bemühungen „Interkulturelle Erziehung (...) immer noch wenig faßbar“ ist und „immer noch mehr Aufforderung zur Veränderung der Erziehungs- und Schulwirklichkeit als tatsächliche Veränderung, ja oft selbst mehr Titel eines Programms als schon das Programm selber.“ (Krüger-Potratz 1992: 26). Krüger-Potratz stellt in Frage wieweit die Abgrenzung zwischen Interkultureller Erziehung und Ausländerpädagogik mehr als ein Etikettenwechsel bzw. ein erst noch gewünschter Perspektivwechsel sei, und ob die entwickelten Konzepte interkultureller Erziehung sich nun tatsächlich an alle Kinder richten, läßt sich bislang nur im Zusammenhang mit einzelnen Maßnahmen, Modellprojekten oder Programmen klären (vgl. Krüger-Potratz 1992: 27).

Im Hearing des Ausländerbeirates der Stadt Köln am 26. April 1999 zum zweisprachigen Lehren und Lernen in der Grundschule wird in den Beiträgen der Teilnehmer die Forderung einerseits nach einer Aus- und Weiterbildung der Lehrer in Interkultureller Pädagogik, andererseits wird ein bilingual ausgebildetes Lehrpersonal gefordert (Stadt Köln 1999).

Dies zeigt wie weit die deutsche Lehrerausbildung davon ist, die von Krüger-Potratz Ende der 80er Jahre geforderte „Daueraufgabe“ umzusetzen. Bezug nehmend auf Dietrich kann dies auf ein systemspezifisches Charakteristikum des Bildungswesens zurückgeführt werden: „das Bildungssystem als bürokratische Institution braucht jeweils eine lange Anlaufzeit, um auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren.“ (Dietrich 1997: 11). Die oben beschriebene problematische Entwicklung ist wohl auch in Zusammenhang zur Entstehungsgeschichte von Interkultureller Pädagogik zu sehen, welche auf einer von nationalstaatlichen Interessen betriebenen Ausländerpädagogik bzw. Sonderpädagogik für Gastarbeiterkinder gründet (vgl. Krüger-Potratz 1992: 27ff). Ähnlich weist auch Glumpler (1992) auf das hin, was von Gogolin kurz darauf mit dem Begriff „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994) bezeichnet wurde:

„Die kurze Geschichte der deutschen Grundschule ist die Geschichte einer Schulstufe innerhalb eines nationalstaatlich verfassten Bildungssystems, das sprachlichen und kulturellen Minderheiten stets marginale Positionen zugewiesen hat. Trotz der unübersehbaren Präsenz von Kindern aus anderen Ländern und Kulturen hat die deutsche Grundschule bis in die Gegenwart versucht, an pädagogischen und didaktischen Konzeptionen einer christlichen deutschen Muttersprachschule festzuhalten. Angesichts der ununterbrochenen Zuwanderung anderssprachiger Bevölkerungsgruppen sind jedoch weitreichende Reformen notwendig, wenn die Grundschule der 90er Jahre ihrem Anspruch eine Grundschule für *alle* Kinder zu sein, gerecht werden will.“ (Glumpler 1992: 65)

Dieses bildungspolitische Axiom erfordere mit Röber-Siekmeyer einen Unterricht, „der die Heterogenität zum Ausgang des planerischen Handelns macht – einen Unterricht, der sowohl methodisch als auch inhaltlich für die Bedürfnisse und Interessen aller Kinder, an die er sich wendet, offen ist“ (Röber-Siekmeyer 1992: 65). Diese Aussage von Röber-Siekmeyer verdeutlicht den Übergang in den theoretischen Konzeptionen zur Interkulturellen Pädagogik, von den 80er in die 90er Jahre, wobei Heterogenität nicht mehr als Problem, sondern als eine Herausforderung betrachtet wird (vgl. EDK 2000: 44). Heterogenität wird auch in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion als eine „Lernchance für ein erfolgreiches kognitives, soziales und emotionales Lernen aller Grundschüler“ gesehen (Roßbach 2001: 143). Dennoch ist der Anspruch alle Kinder im schulischen Alltag zu fördern problematisch bei der Umsetzung, was einerseits weiterhin mit dem „Mangel an personellen und sächlichen Ressourcen“, andererseits mit der „dominierenden Leistungsideologie“ zusammenhängt (Schmitt 2001b: 19).

Im Forum „Integration und Differenz“ beim BundesGrundschulKongress 1999 (vgl. Schmitt 2001b: 40) wies Hinz darauf hin, dass erst die Bewusstwerdung und Akzeptanz von Heterogenität dazuführe sinnvolle Konzepte für den Umgang mit ihr erarbeiten zu können⁵⁶. Zudem würden mit Heyer die Rahmenpläne der Heterogenität nicht gerecht werden⁵⁷. Teilnehmende Lehrer wiesen auf den Faktor Angst im Unterricht, der durch die wachsende Zahl von Aufgaben entstehe und zur Überforderung führe⁵⁸. Hinz betrachtet diese Angst vor dem Fremden eher als Angst vor der Kritik der Kollegen und sieht in der Teamarbeit eine Lösung zum Umgang mit Heterogenität, wobei: Für Teamarbeit müssen aber die Rahmenbedingungen geändert und die Ressourcen anders aufgeteilt werden. Die Zustände in den Schulen seien auch immer ein Indiz dafür, welche politischen Wertentscheidungen getroffen worden sind. Diese gäben Auskunft darüber, was von der Politik gewollt und was nicht gewollt wird⁵⁹. Von oben verordnete Teamarbeit gehe meistens schief und Lehrer würden überwiegend an homogene Lerngruppen glauben⁶⁰. Der ehemaligen Ausländerbeauftragten der Bundesregierung Schmalz-Jakobsen folgend müssten Lehrer Wissen über die betreffenden kulturellen Hintergründe erwerben und eine Zusammenarbeit

⁵⁶ Hinz im Forum „Integration und Differenz“ beim BundesGrundschulKongress 1999 (vgl. Schmitt 2001b: 40).

⁵⁷ Heyer in ebd. S. 41.

⁵⁸ Plenum in ebd. Spinner verweist in der Literatur auf die Verunsicherung bei Deutschlehrern hin, die „durch die Ansprüche, die von der Gesellschaft an den Deutschunterricht herangetragen“ wird, indem zusätzliche Aufgabe „dem Deutschunterricht laufend aufgebürdet werden: Verkehrserziehung, Umwelterziehung, (...), Werteerziehung: wo immer ein gesellschaftliches Defizit ausgemacht wird, soll der Deutschunterricht helfend eingreifen.“ (Spinner 1995: 204).

⁵⁹ Hinz in ebd.

⁶⁰ Plenum in ebd. S. 42.

mit den ausländischen Eltern anstreben⁶¹. Lehrer könnten jedoch alle diese Anforderungen neben ihrer eigentlichen Arbeit nicht erfüllen⁶² und würden von der Gesellschaft auf Homogenität geprägt⁶³. Letztlich wurde von Hinz auf die Verweigerung von Visionen hingewiesen, die wohl mit der Überalterung der Kollegien zusammenhänge und erst jüngere Lehrkräfte wieder Visionen zulassen und diese zu verwirklichen versuchen⁶⁴. Zusammenfassend wurde auf dem BundesGrundschulKongress 1999 gefordert nach dem Prinzip „Je heterogener die Gesellschaft, desto heterogener der Schulunterricht“ Maßnahmen wie eigenes Profil der jeweiligen Schule⁶⁵, zieldifferenziertes Lernen, neue Rahmenpläne, Verzicht auf Rückstellungen, Schule als Lebensraum, Elternkooperation⁶⁶. Bezug nehmend auf die Kommentare des Plenums ist es m.E. die Verweigerung von Visionen durch die Lehrer nicht erstaunlich, denn die (Grundschul-)Lehrer sind selbst Teil eines auf Homogenität ausgerichteten Schulsystems sind, wobei sie selbst an homogene Lerngruppen glauben und von der Gesellschaft auf Homogenität geprägt ist. Hierauf weist auch Jaitner in dem Hearing des Ausländerbeirats in Köln hin, und zwar auf das Verständnis einer normalen Klasse als monolingual und monokulturell Schüler bei den Lehrern hin und fordert einen neuen Begriff von „Normalität, der gerade von der vielfachen Heterogenität der Klassen ausgeht“ (Jaitner 1999: 6)

Der Kreis der fiktiven Homogenität könnte dadurch gebrochen werden. Ausgehend von entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen in allen drei Phasen der Lehrerbildung - wie etwa die Implementierung curricularer Bausteine zur Bewusstwerdung und Akzeptanz von Heterogenität - könnte die reale Heterogenität auf breiter Basis im Schulalltag angenommen werden.

Im Rahmen der Diskussion Heterogenität als Herausforderung zu betrachten fand m.E. auch der Begriff der Interkulturellen Kompetenz Eingang in die pädagogische Diskussion. Als ein Beispiel für Interkulturelle Lehrerkompetenz kann - ausgehend vom Prinzip der Reflexion über die eigene Kulturbefangenheit - mit Bender-Szymanski (2002) für den Lehrer gelten: *„Er prüft eine eigene Mitverursachung kulturbezogener Konflikte durch unreflektiertes, eigenkulturell übliches Handeln und dessen Konsequenzen für Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen.“* (Bender-Szymanski 2002: 169). Das Konzept zur Interkulturellen Kompetenz markiert die jüngste Diskussion im Bereich der deutschen

⁶¹ Schmalz-Jakobsen in ebd.

⁶² Vgl. zum institutionstypischen Mechanismus bei Lehrenden, Vermeidungsstrategien bei komplexen Aufgaben – wie Inhomogenität – anzuwenden in Auernheimer u.a. (1994: 194).

⁶³ Plenum in ebd.

⁶⁴ Hinz in ebd.

⁶⁵ Vgl. hierzu Glumpler (1992: 74).

⁶⁶ Heyer in ebd. S. 43

Lehrerbildung, wird jedoch aufgrund der Kulturalisierungstendenzen kritisch beäugt (vgl. die Beiträge in Auernheimer 2002).

Letztlich sei noch ein wichtiger Punkt zur Entwicklung des curricularen Bausteins sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Lehrerbildung hervorgehoben: Über die Ausführungen von Krüger-Potratz (1987) hinaus zu den Ursachen von Veränderungen im Studiengangs- und Lehrangebot sind mit Nieke (2000) und Radtke (1987) Veränderungen in Zusammenhang zur gesellschaftspolitischen Entwicklung der Arbeitslosigkeit zu sehen, d.h. eine hohe Lehrerarbeitslosigkeit sei ein Indikator für die Integration der interkulturellen Bausteine in Zusatz- und Fortbildungsstudiengängen und weniger im Regelstudium. Tituliert am 28.02.04 spiegel-online einen Beitrag mit „Lehrer gesucht. Generationswechsel im Klassenzimmer“ greift spätestens zu diesem Zeitpunkt das Argument mit der hohen Arbeitslosenquote der Lehramtsabsolventen nicht. Die deutschen Hochschulen haben die Möglichkeit am beginnenden 21. Jahrhundert durch ein entsprechend verpflichtendes Studienangebot Lehramtsstudierende, die in naher Zukunft in multikulturellen Schulklassen unterrichten werden, angemessen zu qualifizieren und mit Hinz zu Visionen zu führen, so dass der Prognose von Tomlinson (1989) Abhilfe geleistet werden kann und alle Lehramtsstudierenden in Deutschland bei ihrer Einstellung im neuen Jahrhundert entsprechende Qualifikationen mitbringen. Inwiefern dies zumindest im Sommersemester 2002 an deutschen Hochschulen, die Grundschullehrer im Fach Deutsch ausbilden, der Fall war, wird in Kapitel II untersucht, um eventuell die vorliegende Arbeit mit der Phase *IV. „Normalität“ in der Studienrealität: Integration von verpflichtenden curricularen Bausteinen an allen Lehrerausbildenden Hochschulstandorten in Deutschland (ab ?) abschließen zu können.*

3. Aufgaben und Kompetenzen des Lehrers – Qualifizierung und Qualifikationen Lehramtsstudierender für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen

Die vorangegangenen Ausführungen sollten die Interdependenz zwischen der Lehrerbildung, der Schulpraxis, der Schulpolitik, aber auch der Zuwanderungspolitik (vgl. auch Hohmann 1976c) verdeutlicht haben. Im Besonderen sollte hierbei das Problem der Beschulung und des Schulerfolgs von Migrations- und Minderheitenkindern in Zuwanderungsländern und die Schlüsselrolle des Lehrers im heterogenen Klassenzimmer hervorgehoben werden.

Der Lehrer nimmt wesentlichen Einfluss auf die „Schulrealität“, wobei seine „Orientierungen“ mit „Auswirkungen auf der Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsebene“ verbunden sind (Marburger et al. 1997: 5 f.). In der Lehrer-Schüler-Interaktionsforschung wurden Faktoren untersucht, die auf die Lehrerwahrnehmung und die Lehrererwartung hinsichtlich der Schülerleistungen Einfluss haben können. Neben Informationen wie „Verhalten des Schülers“, „sozioökonomischer Status“, „vorausgegangene Leistungen“, „Ergebnisse von Intelligenztests“ bilden Braun zufolge auch „körperliche Merkmale“ und die „ethnische Herkunft“ die Grundlage der Schülerbeurteilung durch den Lehrer (Braun 1976: 206). Untersuchungen von Wrench et al. zufolge haben

„viele LehrerInnen die Tendenz [...], die Leistungsfähigkeit ‚ausländischer‘ Kinder im besonderen Maße zu unterschätzen, diese dementsprechend weniger zu fordern und zu fördern und damit die ihnen von vornherein unterstellten Leistungsdefizite selbst erst zu produzieren“ (Wrench et al. 1993, zitiert nach Osterkamp 1996: 160).

Epstein konnte z. B. zeigen, dass Lehrer in US-amerikanischen Primarschulen, die positiv bzw. negativ gegenüber der Integration von Minderheiten eingestellt sind, analog dazu tendierten, integrative bzw. desintegrative Unterrichtsmaßnahmen in Schulklassen mit Minderheitenkindern anzuwenden (vgl. Epstein 1985: 23). Lehrer, die eine Integration befürworteten, wendeten eher Methoden wie „aktives Lernen“ und „Schülerinteraktion“ an (vgl. ebd.). Solche Methoden begünstigten das Erreichen höherer Schulleistungen⁶⁷ bei schwarzen Schülern (vgl. ebd.). Wird der Lehrer auf der Grundlage von situationsangemessenen Handlungskompetenzen im heterogenen Klassenzimmer agieren, könnten alle Schüler unabhängig von ihrer Herkunft angesprochen und gefördert werden (vgl. auch Tomlinson 1989: 120). Mangelndes Handlungsvermögen kann dazu führen, dass die Mehrzahl der allochthonen Schüler nicht „abgeholt“ und in den Unterricht integriert werden kann. Schulische Leistungsprobleme und damit „mangelnder Schulerfolg“, der „die beruflichen Zukunftsaussichten einengt“, können hiervon die Folge sein (Danti 1999: 69). Bildung wird dadurch zum Mechanismus, der gesellschaftliche Ungleichheit reproduziert (vgl. Kavvadias/Tsirigotis 1996: 13, vgl. Hradil 2001: 170ff).

Ausgehend hiervon wird dem Aufbau von Lehrerkompetenzen in heterogenen Zusammenhängen eine hohe Bedeutung beigemessen. Das Heterogenitätsprinzip wird hierbei als ein konstituierendes Merkmal von Lehr(er)kompetenzen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen betrachtet. Im Kontext der allgemeinen Diskussion

⁶⁷ Es wird vorläufig eine Kurzdefinition des Leistungsbegriffs aufgegriffen: „Leistung ist der Vollzug oder das Ergebnis einer Arbeit in Relation zu einem Gütemaßstab.“ (Schröder 1990: 13) Hierin werden der dynamische und statische Aspekt des Leistungsbegriffs deutlich sowie das Fehlen einer absoluten Gültigkeit des Gütemaßstabes, der „von Kulturkreis zu Kulturkreis“ und „von Gruppe zu Gruppe“ variieren kann (ebd.).

zur Multikulturalität in den Zuwandererländern und der damit einhergehenden heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft (vgl. Auernheimer 2003: 25ff), sind Kompetenzen in pädagogischen Handlungsfeldern näher zu betrachten (vgl. Auernheimer 2002: 201). Betrachtet man die soeben dargelegte Entwicklung in Deutschland und in Griechenland, gewinnt die Neuformulierung der Aufgaben und Kompetenzen für den Lehrerberuf insbesondere im Primarschulbereich an Bedeutung.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nun von den allgemein bekannten Aufgaben und Kompetenzen (Unterrichten, Erziehen, Beraten usw.) für den Lehrer die Sprache sein, wie auch von Qualifikationen und Qualifizierungen für Lehramtsstudierende. Hierzu wird zunächst auf konstituierende Merkmale von Lehrerkompetenz einzugehen sein, um hierauf aufbauend und ausgehend von der Theorie-Praxis-Diskussion die Schwierigkeit anzusprechen Kompetenzen bereits an der Universität zu erwerben, wodurch der Begriff der Lehrerqualifikationen eingeführt wird (Kapitel 3.2) Im Anschluss hieran werden Niekies (2002) Strukturschema zur professionellen pädagogischen Kompetenz (Kapitel 3.3) und die von der Terhart-Kommission aufgestellten Teil- und Metakompetenzen der Terhart-Kommission (2000) herangezogen (Kapitel 3.4), um auf dieser Grundlage in Kapitel 4 ein methodisches Instrumentarium für den Empirie-Teil entwickeln zu können.

Der Einstieg in die Thematik erfolgt am Beispiel eines fiktiven kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmer, um die Qualifikations-Anforderungen zu skizzieren, die an einen (Grundschul-) Lehrer gestellt werden könnten.

3.1 Ein fiktives multikulturelles Klassenzimmer an einer deutschen Grundschule

Ein Deutsch-Lehrer, der gerade das Referendariat absolviert hat und an eine sogenannte Brennpunktschule in einer Großstadt versetzt worden ist, betritt die 4. Schulklasse, die er seit fünf Wochen unterrichtet und hört das ihm nun bekannte Stimmengewirr: Links hört er Schüler auf Deutsch sprechen, rechts hört er 4-5 Schüler auf Türkisch sprechen, in der Mitte hört er zwei Schüler Thailändisch sprechen und hinten hört er drei Schüler Italienisch sprechen. „So der Unterricht fängt an“, sagt der Lehrer, „und jetzt hört ihr alle auf Türkisch, Thailändisch, Italienisch zu sprechen- hier wird Deutsch gesprochen!“. Während der Unterricht beginnt und der Lehrer die Hausaufgaben überprüft, bemerkt er, dass Ahmed die Hausaufgaben wieder nicht gemacht hat. „Warum macht der Junge nie die Hausaufgaben? Warum meldet er sich nie freiwillig? Warum quatscht er andauernd auf Türkisch mit Amin, der schräg rechts vor ihm sitzt und stört dabei andauernd den Unterricht?“, denkt der Lehrer, „wie soll er da Deutsch lernen?... Er ist hier in Deutschland geboren und spricht kaum

Deutsch....“. Er ruft Tiziana auf und stellt ihr eine Frage zu gerade gelesenen Text. „Puuh, sie gibt Sätze wieder Sätze von sich... was genau meint sie nun.....was sie sagt...und sie ist auch hier geboren...“ Er ruft Sabine auf... „Ja, sie gibt verständliche Sätze von sich und gibt auch die Kernaussage wieder“. Er ruft Zehra auf, doch sie gibt in korrektem Deutsch eine falsche Antwort. Er ruft Thomas auf, der wie Sabine in korrektem Deutsch die richtige Antwort gibt. Nun ruft der Lehrer Ekkapong auf, der seit zwei Jahren in Deutschland lebt... „Hmhm, er redet zwar, aber was sagt er...die meisten deutschen Laute sind ja nicht wieder zu erkennen und manche Laute fehlen auch“.... Der Lehrer merkt, dass die Unterrichtszeit voranschreitet und entscheidet sich den Unterricht mit den deutschen Schülern weiterzugestalten. Er muss ja durch seinen Stoff durch. In der letzten Woche hat der Lehrer die Modalverben eingeführt und jetzt verteilt er den Schülern Bilder mit Lücketexten zur Ergänzung des richtigen Modalverbs. Als er das Bild mit dem blinden Mann anspricht und die Schüler nach der richtigen Lösung für „Er _____ nicht sehen“ fragt, geben fast alle Kinder die Antwort „kann“ wieder. Die muslimischen Kinder sagen jedoch „darf“. Auf die Frage hin warum „darf“ und nicht „kann“ kommt die Antwort, dass Allah es ihm nicht erlaubt. Soll er dies als richtige Lösung gelten lassen? Die deutsche Grammatik sagt in diesem Fall klar und deutlich bei Fähigkeiten ist das Modalverb „können“ zu nehmen. Aber „dürfen“? Er überlegt und lässt dies dann als ergänzende Lösung zu, unter der Bedingung, dass der Grund dafür immer angeführt wird. Während er mit seinem Stoff weiterkommt, merkt er wie Karin wieder einmal nicht aufpasst und in ihrem Heft herumkritzelt.

Am Ende der Stunde kündigt er den Schülern die für dieses Schuljahr bevorstehende Führerscheinprüfung zum Fahrrad fahren an. „Fahrrad fahren?“, ruft Alao Seyi, die seit 4 Monaten in Deutschland ist „wollen kein“, „Warum nicht“ fragt der Lehrer und denkt gleichzeitig „endlich hat sie mal aufgepasst, sie kritzelt die ganze Zeit nur in ihrem Heft rum.“ „Wollen kein!!“, antwortet Alao Seyi. „Du musst!“, sagt der Lehrer. „Nigeria Mädchen kein Fahrrad!“, sagt Alao Seyi. Alle Schüler lachen. Alao Seyi kämpft mit den Tränen. „Du bist nicht in Nigeria, du bist in Deutschland und hier darfst du Fahrrad fahren!“, sagt der Lehrer... „Nein!!“, sagt Alao Seyi und da klingelt schon die Schulglocke. Giuseppe steht vor ihm und sagt, seine Mutter wartet vor der Tür und möchte mit ihm sprechen. Sie möchte wieder zur Schule gehen und Deutsch lernen, damit sie eine bessere Arbeit findet. „Hmhmhm...“, denkt der Lehrer, „wo soll sie am besten hin?“

Als der Lehrer nach dem Unterricht über den Hof läuft, hört er zwei ältere deutsche Schüler über eine Gruppe Jugendlicher schimpfen, die auf der anderen Seite des Hofes stehen: „Guck’ mal die Russen hängen wieder zusammen ’rum, die sollen hier weg!“. Der Lehrer sieht eine Gruppe von Schülern, von denen er weiß, dass es Russlanddeutsche sind: „Aha, also Russen, werden sie, die mit deutscher Herkunft und deutschem Pass, genannt?!“

Zu Hause korrigiert der Lehrer die Hausaufgaben: „Hmhmhm, Anna-Maria hat eigentlich eine sehr gute Beschreibung der Bildergeschichte, aber die vielen Rechtschreibfehler....“.... „Und Predrag, der Serbenjunge, hat keine Rechtschreibfehler, eine gute Bildbeschreibung, aber die Wortwahl ist etwas unglücklich getroffen...“... „Und Giuseppe hat eine zufriedenstellende Beschreibung, aber Probleme mit dem Satzbau...“... „Amin hat eine sehr gute

Bilderbeschreibung, aber fast alle Artikelformen sind falsch...“ Der Lehrer überlegt, wie er die einzelnen Schüler bewerten soll und wie er wohl die einzelnen Schüler fördern kann, und das in einer Klasse mit 23 Schülern und einem Anteil von etwa 50% Ausländerkindern. „Und was mache ich mit Alao Seyi...in Nigeria dürfen Frauen kein Fahrrad fahren, hat sie gesagt...Dinge gibt es auf dieser Welt...doch was mache ich damit in der Schule...und alle Schüler haben gelacht...wie gehe ich am besten mit dieser Situation um... mit Alao Seyi und den übrigen Schülern.....???“⁶⁸

Diese Geschichte aus der gut möglichen Schulrealität eines Lehrers in einer multikulturellen Schulklasse, zeigt wie der Lehrer einerseits durch die Wahl der lehrerzentrierten Unterrichtsform Schwierigkeiten hat auf die einzelnen (deutsche und nicht-deutsche) Schüler einzugehen, andererseits in seinem Unterricht auf sprachliche und kulturelle Probleme seiner multilingualen und multiethnischen Klasse trifft und nach den pädagogisch richtigen Antworten sucht. Der „andauernd am Quatschen seiende Schüler“ und die unkonzentrierten Schüler zeigen, dass die gewählte Unterrichtsform des Frontalunterrichts, doch nicht zur Förderung aller Schüler beiträgt. Hilfreich wäre für den Deutsch-Lehrer gewesen während seiner Ausbildung folgendes Faktenwissen erworben zu haben, um dies entsprechend in seine didaktischen Planungen einbeziehen zu können:

„Lehrerzentrierter frontaler Unterricht stellt immer hohe Ansprüche an das Sprachvermögen und an die Konzentrationsfähigkeit von Kindern. Dies gilt sowohl für vortragenden, darstellenden und aufgebenden Unterricht wie für zusammenwirkende Unterrichtsphasen. Kinder mit unzureichenden Kenntnissen der Unterrichtssprache werden durch frontalen sprachdeterminierten Unterricht von Lernangeboten ausgeschlossen. Die Folgen sind bekannt: Wenn diese Phasen zu lange werden, verlagert sich die Konzentration der Kinder auf andere Aktivitäten. Sie malen, spielen, schwätzen, stören, oder sie ziehen sich in lautlose Apathie zurück. Je früher Kinder jedoch die Erfahrung machen, daß man im Unterricht häufig nicht alles versteht, um so negativer wirkt sich dies auf ihre Lernmotivation und auf ihre weitere Lernentwicklung aus.“ (Glumpler 1992: 71).

Glumpler empfiehlt einen offenen Unterricht durchzuführen, denn:

„Konzepte der Freiarbeit schaffen dagegen nicht nur die Voraussetzung für Arbeitsphasen, in denen sich die Lehrerin nur einem Kind oder nur einer Gruppe widmen kann, ohne daß die übrigen Kinder dadurch in ihren jeweiligen Lernaktivitäten beeinträchtigt werden.“ (Glumpler 1992: 71).

Ein am kognitiven Paradigma angelehnter offener Unterricht, welcher durch innere Differenzierung und Individualisierung die Persönlichkeit und Identität des Schülers besser entfalten könnte, wäre auch mit Steinig/Huneke das angemessenere Ziel als der lehrerzentrierte Unterricht (vgl. Steinig/Huneke 2002: 26).

Ausgehend von Prinzipien der **Grundschuldidaktik** schlägt auch Röber-Siekmeyer zur Verbesserung des Schulerfolgs ausländischer Kinder einen schülerorientierten Unterricht hinsichtlich inhaltlicher u. methodischer Aspekte vor (vgl. Röber-Siekmeyer 1989/1997:

⁶⁸ Die Unterrichtsbeispiele zu den sprachlichen und kulturellen Herausforderungen sind eigenen Lehr-Erfahrungen aus dem DaF-Unterricht für Erwachsene entnommen werden und auf die Kinder übertragen worden.

172f). Ein besonderes Augenmerk gilt hierbei den Qualifikationen zum **sprachlichen Anfangsunterricht**, denn Glumpler folgend schafft sprachlicher Anfangsunterricht elementare Grundlagen für den späteren Schulerfolg von ausländischen und ausgesiedelten Kindern (vgl. Glumpler 1997c: 177). Glumpler fordert, dass konzeptionelle Veränderungen bereits im Primarbereich beim sprachlichen Anfangsunterricht ansetzen müssten (vgl. Glumpler 1997c: 177). Beim Sprachunterricht in einer multilingualen Schulklasse „sind es gerade die Binnenstrukturen von Silben und ihre Graphien, in denen sich die Sprachen voneinander unterscheiden. (...) Daher ist es gerade für die Anfänger in der deutschen Sprache von Bedeutung, deren typische Lautfolgen zu erlernen – sowohl für die korrekte Artikulation beim Sprechen als auch deren »Fundierung« des Schriftlichen.“ (Röber-Siekmeyer 1997: 190). Durch stark differenzierenden Sprachunterricht und Projektunterricht in allen Klassenstufen lässt sich eine optimale Förderung aller Schüler in einer heterogenen Schulklasse erreichen, denn die Schüler erhalten die Gelegenheit gemäß ihren Interessen und individuellen Lern- und Leistungsprozessen sowie der intensiven Zuwendung durch die Lehrerin die angebotenen Inhalte abzuarbeiten (vgl. Röber-Siekmeyer 1997: 192ff). Andererseits sollten die sozialen Abläufe in der sozialen Gruppe bzw. Klasse beachtet bzw. gesteuert werden (vgl. Röber-Siekmeyer 1989/1997: 173.) Hierdurch könnten alle Kinder, deutsche und ausländische, unterstützt werden (vgl. Röber-Siekmeyer 1989/1997: 173). Zudem hebt Röber-Siekmeyer die Bedeutung eines **sprachdidaktisch** fundierten Wissens hervor „mit Kenntnissen der verschiedenen Sprachvergleiche, in denen auf muttersprachlich bedingte Probleme der Kinder hingewiesen wird sowie Einblicke in die Lebensbedingungen der hier lebenden Migrantenfamilien“ (vgl. Röber-Siekmeyer 1989/1997: 173).

Letztlich stellt auch die Terhart-Kommission fest, die Arbeit des Lehrers in der Grundschule benötige aufgrund ihrer spezifisch-pädagogischen Fachlichkeit, der zunehmenden Heterogenität in den Lerngruppen mit ihren Konsequenzen für eine Differenzierung von Unterrichtsinhalten und -methoden sowie – im Fall der Grundschule – ihres tatsächlich »grundlegenden« Charakters eine anspruchsvolle Ausbildung, die durch den sich entwickelnden Stand der Lehr- Lern-Forschung in den verschiedenen Lernfeldern der Grundschule mittlerweile auch von dieser Seite her gedeckt ist (Terhart 2000:97).

An den Lehrer werden also vielfältige Anforderungen gestellt: Alle Schüler sollen in einer vom Lehrer *günstig gestalteten Lernumwelt* sprachliches Handeln lernen. Der Lehrer ist verpflichtet die Leistung der Schüler zu beurteilen, doch welchen Maßstab legt er bei der Bewertung der einzelnen Schüler an? Welche pädagogischen, didaktischen und fachlichen

Aspekte muss er bei seiner Entscheidung berücksichtigen? Um diese Aspekte zu berücksichtigen, muss der Lehrer über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, d.h. über Wissen, Handlungsvermögen und einem Berufsethos. Beispielsweise zählen zum linguistischen Wissen nicht nur die „wissenschaftstheoretischen“ Grundlagen, sondern auch in Abrissen ein strukturelles Wissen über die Muttersprachen der Schüler. Beispielsweise, dass die türkische Muttersprache keine Artikel hat und das thailändische Lautsystem stark vom deutschen Lautsystem abweicht. In einer multikulturellen Schule gehören kulturelle Differenzen zum täglichen Bild. Sobald Probleme aufgrund dieser Differenzen entstehen, ist eine Offenheit und gut reflektierte pädagogische Handlungsweise des Lehrers gefragt, welche die Tragweite von pädagogischen Handlungen in interkulturellen Situationen thematisiert:

„Offenheit für die Vielfalt der in einer Grundschulklasse repräsentierten Familien- und Lebenswelten bedeutet für Lehrkräfte, sich zunächst selbst über die kulturspezifischen Varianten vertrauter Lehrplaninhalte kundig zu machen und nach Wegen zu suchen, die erfahrungsentfaltendes interkulturelles Lernen ermöglichen.“ (Glumpler 1992: 73).

Einzig und allein das linguistische und kulturelle Wissen über die eine oder andere Migrantenkultur erworben zu haben würde nur eine Grundlage bilden, und erst die Reflexion über das interkulturell-pädagogische Handeln in der entsprechenden Situation erlaubt eine pädagogische Herangehensweise. Grundschullehrer aller Fächer werden folglich Qualifikationen während des Studiums erwerben müssen, um Kompetenzen aufzubauen und alle Kinder gemäß der mitgebrachten Voraussetzungen zu fördern.

Die Anforderungen, die insgesamt an den Lehrer gestellt werden sind folglich enorm hoch.

Welche Kompetenzen sind erforderlich, um diese Anforderungen zu bewältigen? Der Blick auf die Kompetenz-Liste der Kommission für Lehrerbildung (Terhart 2000: 48ff) verweist uns auf die übergeordnete Aufgabe „Lehren“ und den Teilkompetenzen „Unterrichten“, „Erziehen“, „Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren“ und „Beraten“ wie auch den Metakompetenzen „Kooperation im Kollegium“, „Kooperation mit den Eltern“ und „Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen“. Was bedeuten die einzelnen Teilkompetenzen und Metakompetenzen im Hinblick auf das multikulturelle Klassenzimmer? Um diese Fragen klären zu können, ist es notwendig zuerst den Begriff der Lehrerkompetenzen zu klären.

3.2 Lehrer und pädagogische Handlungskompetenz

Ein erfolgreicher Lehrer, der alle Schüler optimal fordert und fördert, wird über pädagogische Handlungskompetenz verfügen. Was unter pädagogischer Handlungskompetenz im Rahmen

der vorliegenden Arbeit verstanden wird, bildet den Gegenstand des vorliegenden Unterkapitels. Vorab ist es jedoch notwendig den Begriff der Kompetenz zu klären.

Kompetenz. Kluge (1999) folgend bedeutet das Adjektiv ‚kompetent‘ entlehnt aus ‚competens‘ zunächst ‚zuständig‘ und gemäß dem Duden (2000) kann „kompetent“ folgende Bedeutungen haben: a) sachverständig, fähig; b) zuständig, maßgebend, befugt. Das Nomen „Kompetenz hat unterschiedliche Bedeutungen, je nach dem in welchem Kontext dieser verwendet wird. Sieht man von der sprachwissenschaftlichen, biologischen und kirchenrechtlichen Bedeutung ab, so wird Kompetenz auch als a) Vermögen, Fähigkeit und b) Zuständigkeit, Befugnis erklärt (vgl. Duden 2000). Mit Schaub/Zenke gesprochen bedeutet Kompetenz im Allgemeinen „die Fähigkeit einer Person, Anforderungen in bestimmten Bereichen zu entsprechen.“⁶⁹ (Schaub/Zenke 2000: 326). Auch Nieke verwendet in seiner Explikation zur Bedeutung von Kompetenz die Begrifflichkeiten der „Fähigkeit“ und „Zuständigkeit“:

„Kompetenz ist

(1) die Fähigkeit, gegebene Aufgaben sachgerecht zu bewältigen;

(2) das Bewusstsein von der Verantwortung, die gegebenen Aufgaben nach geltenden Maßstäben korrekt und bestmöglich zu erfüllen;

(3) die auf der Grundlage der beiden ersten Komponenten zu beanspruchende Zuständigkeit für die Erfüllung bestimmter Aufgabe, die sich aus der spezifischen Fähigkeit und Berufsethik definieren lassen.“ (Nieke 2002: 16)

Nieke bezieht die drei dargelegten Komponenten von Kompetenz auf das allgemeine pädagogische Handeln, also nicht nur auf das berufsspezifische Handeln und schlägt durch eine heuristische Herangehensweise ein Strukturschema zur „*professionellen* pädagogischen Kompetenz“ vor (Nieke 2002: 16f), auf in das in Kapitel 3.3 näher eingegangen wird. Von Bedeutung ist nun die Interdependenz zwischen den drei Grundlagenkomponenten „Wissen“, „Handlungsroutinen“ und „Selbstreflexion“ der Lehrerkompetenz darzulegen, um ausgehend hiervon die differenzierte Betrachtungsweise von Lehrerqualifikationen für Lehrerstudierende und Lehrerkompetenzen im Allgemeinen abzuleiten.

Ähnlich wie Nieke, äußert sich die Kommission für Lehrerbildung die mit Kompetenz „das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsroutinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten“, bezeichnet (Terhart 2000: 54). Hierbei werden die Grundlagen der Lehrerkompetenz nach der Art und Weise des Kompetenzerwerbs

⁶⁹ Als Beispiel werden die soziale Kompetenz und die Sachkompetenz genannt: Soziale Kompetenz „bezieht sich auf den Umgang mit Menschen und bedeutet, in sozialen, gesellschaftlichen und politischen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein.“ Sachkompetenz „kennzeichnet die Leistungsfähigkeit und damit die Zuständigkeit für bestimmte Sachbereiche.“ (Schaub/Zenke 2000: 326).

unterschieden und es wird im Besonderen von einem „wissenschaftlich fundiertem *Wissen*“, „situativ flexibel anwendbaren *Routinen*“ und „einem besonderen *Berufsethos*, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert“ ausgegangen⁷⁰ (Terhart 2000: 55). ***Wissenschaftlich fundiertes Wissen*** bildet die Grundlage, um unterrichtsbezogene oder schulische Problemsituationen zu lösen und ihre Qualität zu beurteilen⁷¹ (vgl. Terhart 2000: 56; Bauer 2002: 56). „Schulpraxis ist“, so Poschard,

„dadurch geprägt, daß Lehrer auf ständig wechselnde Anforderungen, die in Bedingungen und Erscheinungsbild sehr komplex sind, spontan reagieren müssen, das es aber für die meisten dieser Reaktionen eine Fülle wissenschaftlicher Einsichten und Erkenntnisse gibt, die er bei seiner Entscheidung zu berücksichtigen hätte.“ (Poschard 1997:126)

Und Radtke:

„Professionelle⁷² sollten die Prämissen ihrer Deutungen und die Implikationen ihrer Handlungen kennen. Deshalb steht in der ersten Phase der Vorbereitung auf eine professionelle Tätigkeit ein Bildungsprozeß im strikten Sinne, die Auseinandersetzung mit Theorien und Wissenbeständen, auch mit Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien, mit den Denkweisen und Denkstilen moderner Wissenschaft, und eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der erstaunlichen Tatsache, daß die Wahrnehmung der Wirklichkeit abhängt von der jeweils angelegten Theorie.“ (Radtke 1999: 18)

Die Hervorhebung der Wissenschaftlichkeit ist die übliche Explikation professionellen pädagogischen Handelns in der erziehungswissenschaftlichen Literatur und professionellen Handelns allgemein wie es Oevermann auffasst: Als „*der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität*, das heißt unter der Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis.“ (Oevermann 1996: 80) Professionelles Handeln ist somit eine Schaltstelle zwischen der Wissenschaft und der antreffenden Realität, wobei auf ein ***Handlungsrepertoire*** oder mit Oevermann auf Routinen zurückgegriffen werden kann, die sich als bewährende Lösungen aus Krisen ergeben (vgl. Oevermann 1996: 75). Erwartet wird vom kompetenten Berufspädagogen reflexives pädagogisches Handlungswissen, welches sich

⁷⁰ Wie im folgenden Abschnitt noch ausgeführt wird, kann analog hierzu mit Nieke (2002) von der „Vermittlung von Inhalten“, von „pädagogischem Handeln“ und von „Selbstreflexion“ gesprochen werden.

⁷¹ „Bezogen auf das Wissen wird oft zwischen deklarativen (z.B. Fakten, Begriffe, Regeln), prozeduralen (z.B. Fertigkeiten, Strategien) und metakognitiven (z.B. Regulation) Komponenten getrennt. Das entsprechende, wissenschaftlich fundierte Wissen von Lehrkräften dient als Grundlage für Beobachtungen, Beschreibungen, Vorhersagen und Erklärungen im Berufsfeld. Zu diesem Wissen gehören aber auch schon Handlungsstrukturen und zugeordnete Anwendungsbedingungen. Beim Lehrerwissen kann weiterhin unter inhaltlichen Aspekten differenziert werden zwischen dem Wissen über das Schulfach und aus den zugeordneten Fachwissenschaften, aus der Fachdidaktik, der Erziehungswissenschaft und der Pädagogischen Psychologie. Wichtige Kriterien für die Qualität dieses Wissens sind z. B. die begriffliche Differenziertheit, die Vernetzungen bzw. Integration über die Fachgrenzen, die Organisation des Wissens unter der Perspektive beruflichen Handelns, möglichst schon auf konkrete Anwendungssituationen bezogen.“ (Terhart 2000: 55)

⁷² Professionelle kennzeichnet eine: „(1) Wissenschaftliche Fundierung ihrer Tätigkeit in (2) gesellschaftlich relevanten, ethisch normierten Bereichen der Gesellschaft wie Gesundheit, Recht und Erziehung, wo Professionelle (3) ein Mandat zur Problemlösung und ein besonders lizenziertes Interventions- und Eingriffsrecht in die Lebenspraxis von Individuen wahrnehmen.“ (Radtke 1999: 15)

auf die Art und Weise bezieht, wie ein kompetenter Lehrer über sein fachliches Wissen verfügt (vgl. Habel 2000:317). Handlungskompetenz „erweist sich vor allem in der Reflexion von Zielen, Inhalten, Verfahren und Weisen der Kontrolle von Lernprozessen sowie deren praktischer Erprobung einschließlich der Auswertung.“ (Müller-Michaels 1993: 153). Der Lehrer wird vor allem in Problemsituationen auf bewährte Handlungsrouitinen zurückgreifen, die er während der Berufspraxis entwickelt und erprobt hat (vgl. Terhart 2000: 55f). Bauer spricht in einem ähnlichen Kontext von einem impliziten Wissen über das der Lehrer im Unterbewusstsein verfügt und in Abhängigkeit von den situativen Erfordernissen aktivieren kann (vgl. Bauer 2002: 53). Dieses Wissen oder Expertenwissen, wie es Bauer nennt, sei das Ergebnis einer subjektiven Reintegration von inkonsistenten Wissensbeständen und Erfahrungen (vgl. Bauer 2002:57). Erst durch die Verfügung über solche Handlungsrepertoires entstehe professionelle Sicherheit (Bauer 2002: 53). Ist jedoch in einer lebenspraktischen Situation eine andersartige Krise zu bewältigen, so wird der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis zu einer „*nicht-zufälligen Erzeugung des Neuen*“ führen (Oevermann 1996: 81). Neue Handlungsrouitinen oder mit Niek neue Handlungsmuster können oder müssen sogar hieraus beim professionell Handelnden entstehen. Combe & Helsper folgend zeigen Studien zur Lehrerprofessionalität, dass Handlungsrouitinen bei Lehrern „sich in der hochgradig störanfälligen und fragilen Struktur des unterrichtlichen Handelns und Interagierens immer wieder neu zu bewähren haben (vgl. Combe/Helsper 2002: 37). Die professionell handelnden Pädagogen würden mit ihren Handlungsmustern „in paradoxe Verstrickungen, autonomienegierende Enteignungen und Probleme der Anerkennungsbalance“ gelangen und somit würden diese Ergebnisse auf weiteren Professionalisierungsbedarf des Lehrerhandelns verweisen (Combe/Helsper 2002: 37). In neuen Situationen, die in pädagogischen Zusammenhängen immer wieder auftreten, werden die Handlungsrouitinen immer wieder aufs Neue vom Lehrer getestet. Somit sind Lehrerkompetenzen oder mit Oser „*Standards*“

„*keine skills, also Automatismen, die zur Gedächtnis- und Bewusstseinsentlastung führen. Standards sind komplexe, berufliche Kompetenzen, die zu theoriegeleitetem Handeln werden, dies weil ein Bezug zur Wissenschaft und Forschung einerseits besteht und weil andererseits eine analysierte und dadurch kritisch reflektierte Praxis diese Praxis erst ermöglicht.*“ (Oser 2001: 224)

Neben dem wissenschaftlichen Wissen und den Handlungsrouitinen von den Lehrern eine **berufsethische Vorgehensweise** erwartet, die sich in „einer entsprechenden pädagogischen Haltung, die pädagogisches Handeln leitet“, ausdrückt (Terhart 2000: 56). Terhart versteht hierunter eine stabile Lehrerpersönlichkeit, die soziales und psychologisches Geschick vorweist, verantwortungsbewusst, engagiert, kooperativ und human handelt (vgl. Terhart

2000: 56). Oser zieht fünf Diskurskriterien heran – Wissen um die notwendige Verantwortung, Engagement für eine Lösung, Realisierung einer Lösung, Präsupposition von Begründungsfähigkeit und Balance, Mitentscheidung -, um berufsmoralischen Erfolg zu beschreiben (vgl. Oser 1998: 66ff). Betrachtet man nun als Beispiel einer berufsethischen Vorgehensweise mit Combe/Helsper die Anerkennungskategorie, so wird dort davon ausgegangen, dass Anerkennung im Rahmen der pädagogischen Interaktion als Strukturmoment von Professionalität zu sehen ist (Combe/Helsper 2002: 43). Professionelles Handeln bedeutet dann im Rahmen von pädagogischer Interaktion „die prinzipielle Anerkennung des anderen als anderen (als Grundvoraussetzung für Entwicklung) und nicht zuletzt auf die Rolle der Pädagogen als flexible Mit- und Gegenspieler“ (Combe/Helsper 2002: 44). Konkret ist mit dem Anerkennungsmodus ein „Prozess der Abarbeitung der Gemeinsamkeit und Differenz von Bedeutungswelten“ verbunden und kann durch „fallsensible, konstruktive Ausschöpfung von institutionellen Spielräumen, Interaktionsmöglichkeiten, konkurrierenden Problemsichten und –lösungen“ realisiert werden (Combe/Helsper 2002: 43). Ziel sei es dabei, dass die Pädagogen von ihrer „(vermeintlichen) Überlegenheitsposition“ zurücktreten und mit ihrer Klientel „über den Sinn und die Geltung kultureller Sachverhalte“ verhandeln (Combe/Helsper 2002: 43). Sachliche Ziele würden sich nur im Aufbau einer gelingenden Beziehung zum Klienten realisieren lassen (Combe/Helsper 2002: 30) und solch eine Beziehung würde erst mittels der Anerkennung realisiert werden können (Combe/Helsper 2002: 43).

Das Beispiel der Anerkennungskategorie verdeutlicht, dass Fachwissen und Handlungsrouninen zwar notwendige Grundlagenkomponenten für pädagogisches Handeln bilden, jedoch alleine nicht ausreichen, um als Lehrer pädagogisch erfolgreich zu handeln. Erst die berufsethische Komponente öffnet den Zugang zu differenzierenden pädagogischen Handlungsmuster, welche die Grundlage für den Schulerfolg beim einzelnen Educandus bilden werden.

Im Fokus der vorliegenden Studie steht das Lehramtsstudium. Infolgedessen wird im Folgenden das Beziehungsgeflecht „Studierende und Kompetenzen“ thematisiert

3.2.1 Qualifikationen und pädagogische Handlungskompetenzen - Lehrerstudenten

In einer von Jaumann-Graumann u.a. (2000) durchgeführten Studie führte eine Befragung von berufstätigen Lehrern zur Einschätzung der eigenen Kompetenz während der drei Phasen der Lehrerbildung sowie der Schulpraxis zu folgenden Ergebnissen:

Tab. 4 Einschätzung der Lehrerkompetenz

	vollkommen bzw. ausreichend qualifiziert	nicht ausreichend qualifiziert	keine Angabe
Lehrerausbildung 1. Phase	40%	50%	10%
Lehrerausbildung 2. Phase	73%	17%	10%
Lehrerfort- und Weiterbildung	65%	18%	17%
Praxis	91%	1%	8%

Aus: Jaumann/Graumann u.a. (2000: 95)

Von der ersten über die zweite Phase bis zur Schulpraxis ist eine Steigerung zu verzeichnen, wobei die Lehrer erst in der Schulpraxis der Ansicht sind zu 91% vollkommen bzw. ausreichend qualifiziert zu sein (vgl. Jaumann/Graumann u.a. 2000: 95). Zudem kann aus den vorliegenden Daten zur ersten Phase einerseits angenommen werden, Lehrer fühlen sich nur zu 50% ausreichend qualifiziert, da sie ja erst in der 2. Phase ihre Ausbildung vervollkommen können, andererseits könnten die Befragten den Eindruck haben die universitäre Lehrerausbildung würde sie nicht ausreichend für den Lehrerberuf qualifizieren (ebd.). Unabhängig wie diese Daten interpretiert werden, würde es sich in jedem Fall lohnen über Qualifikationen in der 1. Phase der Lehrerausbildung nachzudenken (ebd.).

In einer von Seipp durchgeführten Studie stuften Referendare die Erste Phase ihrer Lehrerausbildung als „eher ungünstig“ ein (Seipp/Wittmann 1999: 19), d.h. sie sehen „*relativ wenig* Beziehungen zwischen den einzelnen Ausbildungsaspekten in der universitären Lehrerausbildung und fühlen sich *relativ wenig* auf die Zweite Phase vorbereitet.“ (vgl. Seipp/Wittmann 1999: 19). Die unkoordinierte Nebeneinander der Studienanteile wie auch die mangelnde Verzählung der Lehrerbildungs-Phasen stellen in der Tat zwei stark ausgeprägte Probleme in der gegenwärtigen Lehrerausbildung, wie weitere Ausführungen in der vorliegenden Arbeit belegen. Zudem „wird den Studierenden ihrer Ansicht nach nur relativ wenig Eigenaktivität beim Lernen zugestanden und Wissen wird nur relativ wenig prozeßhaft entwickelt.“ (vgl. Seipp/Wittmann 1999: 19). Mit Quasthoff sind (fach)didaktische Konzepte gegenwärtig „von einer Verschiebung des Fokus vom Lehren auf das Lernen“ geprägt, d.h. Begriffe wie das „eigenaktive Aneignen“ werden in den Fachdidaktiken diskutiert.“ (Quasthoff 1999: 150). Es bleibt zu hoffen, dass eine Umsetzung dieser fachdidaktischen Konzepte auch in die Hochschuldidaktik Eingang finden.

Diese Daten wurden exemplarisch angeführt, um das viel diskutierte Theorie-Praxis-Problem in der universitären Lehrerausbildung hervorzuheben, so dass im Verständnis der

vorliegenden Arbeit in erster Linie der Begriff „Qualifikationen“ in Zusammenhang zum Studienziel von Lehramtsstudierenden verwendet wird.

3.2.1.1 Das Theorie-Praxis-Problem in der universitären Lehrerbildung

Ein in der Lehrerbildung kontrovers diskutiertes Thema ist, inwiefern Lehramtsstudierende bereits während der universitären Ausbildung professionelle Handlungskompetenzen erwerben können (vgl. Radtke 1996: 231ff, Becker 1999, Czerwenka/Nölle 2001; Oser 2001, Bauer 2002). Hierbei wird mit Czerwenka/Nölle zwischen einer Differenz- und einer Integrationshypothese zu unterscheiden sein (Czerwenka/Nölle 2001: 114f). Fordert Becker beispielsweise „eine eindeutige Trennung“ zwischen dem wissenschaftlichen Lehramts-Studium an der Universität und der außeruniversitären berufspraktischen Ausbildung (Becker 1999: 63), so kann von der Differenzhypothese gesprochen werden. Wird etwa eine Verbindung von Theorie und Praxis gefordert und eine Grundlegung von Handlungskompetenzen während des Studiums für möglich gehalten, wie etwa bei Oser (2001) - ein professioneller Lehrerstandard als Verhaltensweise, die „besser oder schlechter ausgeführt werden kann“, auch von Lehramtskandidaten (S. 225f) - so kann von der Integrationshypothese ausgegangen werden.

Bauer (2002) weist auch auf den Dissens in der pädagogischen Diskussion hin, ob bereits während der ersten Phase der Lehrerbildung Handlungskompetenzen aufgebaut werden können und verdeutlicht wie schwierig es ist zuverlässige Aussagen darüber zu treffen:

„Die Differenzen zwischen (...) theoretischen Kenntnissen und Handlungskompetenzen haben dazu beigetragen, dass die wissenschaftliche Lehrerbildung immer wieder in Frage gestellt bzw. skeptisch beurteilt wird. Viele Lehrkräfte bezweifeln, dass die erziehungswissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ihnen genützt hat. Zwei Fragen sind hier zu klären, sowohl durch empirische Forschung als auch durch die Verbesserung der Ausbildungspraxis. *Erstens* ist der Zusammenhang zwischen pädagogischer Kompetenz und wissenschaftlichem Habitus noch wenig geklärt. Pädagogisches Handeln auf wissenschaftlicher Grundlage könnte effektiver, reflektierter, transparenter und innovativer sein als pädagogisches Handeln auf einer handwerklichen oder anders situierten Basis. Dafür ist jedoch bisher noch kein Beweis erbracht worden. Vieles spricht aber dafür, dass bei der Unterrichtsplanung, bei der Erstellung von Lernmaterialien und dem Aufbau von Lernumgebungen, bei der Moderation von Kleingruppen- und Projektarbeit, bei der Differenzierung, bei der Konfliktbearbeitung, bei Prozessen der Schulentwicklung und im Bereich der Burnoutprävention das wissenschaftliche Wissen den Lehrkräften von großem Nutzen sein kann. *Zweitens* ist noch nicht geklärt, in welchem Umfang bereits während der beruflichen Erstausbildung an der Universität Handlungsrepertoires angebahnt oder ausgeformt werden können. Dabei ist auch zu bedenken, dass Handlungsmuster durch Einübung in jedem Fall bereits während des Studiums entstehen und der Abbau suboptimaler Handlungsmuster oft schwieriger ist als der Neuaufbau von Handlungsrepertoires.“ (Bauer 2002: 61f).

Bei Betrachtung von Lehrerbildungsmodellen wird dieser Dissens offenbart. Hierbei wird von drei unterschiedlichen Modellen ausgegangen, zwei konsekutiven Modellen und einem

integrativen Modell⁷³ (vgl. Terhart 2000: 93f). Ein streng konsekutives Modell trennt bei den zu vermittelnden Inhalten zwischen Theorie und Praxis (Fuchs 2001: 257) und kann eindeutig der Differenzhypothese zugeordnet werden:

Tab. 5 Strenges Konsekutivmodell der Lehrerausbildung

Phasenfolge	Phase I	Phase II
Institutionen	Universität	Studienseminar, Schule
Lernprozesse	Theorie	Praxis
Inhalte	Wissenschaftliche Ausbildung (verfügbares Wissen)	schulpraktische Ausbildung (zukünftiges Berufsfeld)
Ziele	Berufsfähigkeit (Grundlegung)	Berufsfertigkeit (Hinführung)

Aus: Fuchs (2001: 257).

Czerwenka/Nölle (2001) stellten beim Vergleich von Interviews mit Studienanfängern und Examenskandidaten bei der Frage nach besuchten Lehrveranstaltungen und der Bedeutung dieser für den Lehrerberuf fest: Die Probanden betonten unaufgefordert und „durchgängig die Wichtigkeit von Seminaren mit Praxisbezug bzw. Theorie-Praxis-Verschränkung“ (Czerwenka/Nölle 2001: 128).

Ist die Universität traditionell eher der Ort der überwiegenden „wissenschaftstheoretischen“ Grundlegung, so ist der Unmut gegen die starke Theorielastigkeit nachvollziehbar, jedoch notwendige Komponente in der Trias des pädagogischen professionellen Handelns: Wissenschaftliches Wissen bedeutet in der universitären Lehrerausbildung für den Studierenden zu lernen, „was man über Erziehung in der Organisation Schule *wissen* kann.“ (Radtke 1996: 249), wobei die fachlichen Qualifikationen das Zentrum der Lehrerausbildung bilden (vgl. Müller-Michaels 1993: 152). Rein wissenschaftliches Wissen bildet jedoch keine hinreichende Grundlage für das Lehrerhandeln im Berufsalltag (vgl. Terhart 2000: 55). Durch die Anwendung von theoretischem Wissen würde der Berufsanfänger sehr schnell an die Grenzen situativer Angemessenheit und berufsethischer Entscheidungsdilemmata gelangen (vgl. Bauer 2002: 57). Vielmehr ist das theoretische Wissen „potentielles *Deutungswissen*, dessen sich der Praktiker bedienen kann.“ (Lüders 2000: 588) Infolgedessen gilt es für den zukünftigen Lehrer während seiner Ausbildung auch die Methoden zu erlernen, mit denen neues Wissen angeeignet werden könne, um orientiert zu sein und Orientierung zu leisten (vgl. Müller-Michaels 1993: 152f; vgl. auch Bauer/Fischer/Pflug 1999: 154f). Wichtig ist somit, dass der Lehramtsstudierende lernt „theoretisches Wissen situativ angemessen zu

⁷³ Das integrative Modell verbindet von Anfang an alle Studienanteile inhaltlich miteinander (vgl. Terhart 2000:94). Die konsekutiven Modelle stellen entweder das Erziehungswissenschaftliche oder das Fachstudium zu Beginn des Lehramtsstudiums (vgl. ebd.). Die Hauptkritikpunkte hieran sind einerseits die fehlende Verbindung der Studienelemente, andererseits der Bedeutungsverlust des Studienanteils der zu einem späteren Semester von den Lehramtsstudenten studiert wird (vgl. ebd.).

nutzen“, d.h. Ziel des Studiums „ist die Aus-Bildung eines individuellen Fingerspitzengefühls im Umgang mit theoretischem Wissen.“ (Lüders 2000: 588). Erst die Überbrückung der Differenz zwischen dem pädagogischen Wissen und dem pädagogischen Können führt beim Lehrer zur professionellen pädagogischen Kompetenz (Bauer 2002: 51).

Übergreifendes Ziel ist auch mit Köhnlein im Rahmen der *Lehrerbildung* über die Studienanteile Bildung in der Universität zu erlangen, um den Anforderungen in der Schulpraxis zu entsprechen, d.h. eine Grundausstattung zum lebenslangen Lernen und kritischer Reflexion aufzubauen (Köhnlein 1992: 35). Wichtig für den Erwerb von Qualifikationen für den späteren Unterricht an Schulen ist hierbei das Verhältnis der Studienanteile, wobei Köhnlein zwischen zwei Ebenen in der Lehre unterscheidet (Köhnlein 1992: 35):

- „ - Die erste bezieht sich auf den *Aufbau der inhaltlichen Kompetenz* der Studierenden. Was sie später zu lehren haben, sollen sie nicht nur wissen und können, sondern auch in seinen Zusammenhängen verstehen und in seiner didaktischen Bedeutsamkeit beurteilen können.
- Die zweite Ebene bezieht sich auf die *Ausbildung für das Unterrichten* i.e.S., auf seinen konzeptionellen Rahmen, auf den Aufbau und die Ausgestaltung des Schulcurriculums, auf die Lehrkunst und das Kennenlernen des Praxisfeldes.“ (Köhnlein 1992: 35)

Diese zwei Ebenen skizziert Köhnlein anhand des Verhältnisses der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik (Köhnlein 1992: 35ff), d.h. er unterscheidet zwischen einer sachlichen und einer methodischen Kompetenz⁷⁴.

Bezogen auf das *Grundschullehramt* führt Seibert aus, wie wichtig die Verbindung der Studienanteile und der Aufbau von Reflexionsvermögen ist, um als Grundschullehrer arbeiten zu können:

„Bloße Reproduktion von Studieninhalten bahnt keine Innovationsbereitschaft an. Faktenwissen, meist auf einem sehr hohen fachwissenschaftlichen Niveau, genügt nicht, um mit den erzieherischen Problemen im Schulalltag richtig umgehen zu können. Die fachwissenschaftliche Perspektive ist nur eine, zumal eine sehr eingeschränkte, die durch die fachdidaktische und vor allem die erziehungswissenschaftliche ergänzt werden muss. Die Multiperspektivität der kindlichen Lebenswelten kann nicht mit nur einem wissenschaftlichen Modell oder Erklärungsmuster gedeutet werden und Erziehungsprobleme in der Schule stellen eine solche Herausforderung an die Praktiker dar, vor allem dann, wenn der erziehungswissenschaftliche Bereich in der Ausbildung nur im Studienbuch auffindbar ist oder als Studienempfehlung in der Studienordnung identifiziert wird.“ (Seibert 2001b: 16).

Am Beispiel des *Germanistik-Studiums* bedeutet die Spannung zwischen Theorie und Praxis für Lehramtsanwärter:

„Wer als Ziel des *Lehramtsstudiums* (und auch des Magisterstudiums) nur die Aneignung von Wissen in Sachen Sprache und Literatur begreift, greift demnach systematisch zu kurz. *Orientiert man sich demgegenüber an Handlungsweisen, die für Lehrende charakteristisch sind*, dann kann man als Ziel

⁷⁴ Die sachliche Kompetenz würde hierbei den allgemeinen curricularen Bausteinen (ACB) und die Ausbildung für das Unterrichten den spezifischen curricularen Bausteinen (SCB) entsprechen.

formulieren, daß die Studierenden lernen sollen, mit anderen – Kindern Jugendlichen, Erwachsenen – in Institutionen in lehrender Absicht über Sprache und Literatur zu handeln und die Bedingungen dieses Handelns zu erkunden. Sie sollen lernen, wie man auch sagen könnte, kompetente *Mittler* zu sein. *Stellt man sich die Szene vor, die bei dieser Zielbestimmung sozusagen Pate gestanden hat, dann ist sie nicht monologisch – der einzelne Studierende in ein Buch vertieft.*“ (Bremerich-Vos 1995: 240).

Diese Ausführungen zur universitären Ausbildung verdeutlichen, dass durch die Interdependenz des Wissens, der Handlungsrouinen und der Selbstreflexion der Aufbau pädagogischer Kompetenzen erst in der Berufsphase ermöglicht wird. Mit Radtke gesprochen ist die Professionalisierung mit dem Studium nicht beendet, sondern nur vorbereitet (vgl. Radtke 1999: 19).

In der deutschen Lehrerbildungsdiskussion ist in den letzten Jahren Bewegung gekommen, wie exemplarisch an einer der vielzähligen Kommissionen, der Terhart-Kommission, in Kapitel 2 zu zeigen sein wird. Seibert folgend ist der gemeinsame Bezugspunkt dieser Aktivitäten bereits an der Universität berufspraktische Aspekte stärker zu berücksichtigen (vgl. Seibert 2001a: 11). Problematisch ist hierbei, Bauer/Fischer/Pflug folgend, dass wenig gesicherte Erkenntnisse darüber vorliegen, „welches Wissen in einem Praktikum erworben werden kann, um die Wirksamkeit des späteren Unterrichtens tatsächlich zu verbessern.“ (Bauer/Fischer/Pflug 1999: 154). Konsens besteht darüber die praxisbezogenen Studienanteile nicht anzuheben, da dies wenig bewirken würde (vgl. Seibert 2001b: 15; Radtke 1996: 255, Czerwenka/Nölle 2001:114). Vielmehr sind hierbei „Berufsfeldbezüge unter konkreter Anleitung und Betreuung durch fachkundiges Personal“ zu verstärken (Seibert 2001b: 15). D.h. auch an die Hochschuldidaktik und die darin Lehrenden werden Anforderungen gestellt (Seibert 2001b: 15f). Konkret werden in der universitären Lehrerausbildung Fallarbeit, forschendes Lernen und eine enge Verzahnung von allen drei Lehrerbildungsphasen als eine hochschuldidaktische Möglichkeit gewertet, um Theorie und Praxis miteinander zu verbinden (vgl. etwa Obolenski/Meyer 2003, Dirks/Feindt 2002, Fuchs 2001, Beck u.a. 2000, Jaumann-Graumann u.a. 2000, Ohlhaver/Wernet 1999). Beispielsweise schlägt Oser ein Konzept für das Lernen der Professionsmoralität während der universitären Lehrerausbildung anhand von prototypischen Fällen vor (Oser 1998: 151):

„(...), daß das Lernen komplizierter Verfahren (wie des Ethoskonzepts) so früh als möglich zu erfolgen hat. Wenn wir tatsächlich ermöglichen, daß mit allen fünf Bedingungen [FT: Material, Verfahren, Methoden, Handlungsfelder, Evaluation] gelernt wird, so erzeugen wir so etwas wie eine ‚sensible‘ oder ‚kritische‘ professionelle Ausbildungsphase. Wir verändern Studierende dahingehend, daß ihre weitere Ausbildung und ihr Eintritt ins Schulleben das Muster eines reflexiven Steuerungs- und Verhaltensprozesses enthält, dies mit dem Bewußtsein, dass es immer wieder neu aufgegriffen, verfeinert und an diversen Fällen in je anderen Situationen ausdifferenziert werden muß.“ (Oser 1998: 152).

Dieses Beispiel hebt deutlich hervor, dass in der universitären Lehrerbildung Studierende durch Sensibilisierung Grundlagen erwerben, die sie im Berufsleben ausdifferenzieren werden. Oser (2001) folgend wird in beiden Fällen – der universitären Lehrerbildung und der Berufspraxis - von Standards der Lehrerbildung zu sprechen sein.

Wie schwierig der Erwerb von Kompetenzen für Studierende ist, wurde soeben skizziert. Infolgedessen wird von Qualifikationen bei Studierenden zu sprechen sein, die im Laufe der Berufspraxis zu Kompetenzen aufgebaut werden können. In diesem Zusammenhang ist es wichtig eine Arbeitsdefinition von Qualifikationen vorzulegen, welche diesen Sachverhalt am Besten umschreibt.

3.2.1.2 Qualifikationen

Die Verwendung des Qualifikationsbegriffs⁷⁵ „im Rahmen der Bildungsplanung, der Curriculumforschung, der Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ wie auch „durch den Deutschen Bildungsrat“ hat in der Pädagogik vor allem seit den 70er Jahren einen Aufschwung erhalten, der u.a. auf „seinen eher ‚instrumentellen‘ Charakter“ zurückzuführen“ ist, „der es ermöglicht, mit Hilfe empirischer Methoden das Phänomen Bildung und Beschäftigung zu operationalisieren“ (Wenger 1991: 201). Neben der Pädagogik/Erziehungswissenschaft befasst sich mit dem Qualifikationsbegriff auch die Soziologie und die Ökonomie, und so unterschiedlich der Qualifikationsbegriff von diesen Forschungsrichtungen ausgelegt wird, beruht die Verwendung des Begriffs auf einer gemeinsamen Basis (Wenger 1991: 197). Einerseits wird der Qualifikationsbegriff „zur Beschreibung von Arbeitsplatzanforderungen (Qualifikationsanforderungen)“ verwendet, andererseits „zur Beschreibung von personengebundenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen (Qualifikationsprofil)“⁷⁶ (Wenger 1991: 197). In Anlehnung an Becks Annahme

⁷⁵ Der Begriff Qualifikation lässt sich etymologisch aus dem Lateinischen *qualitas* (Beschaffenheit) und *facere* (machen) ableiten (vgl. Schaub/Zenke 2000: 448) und wird auf das im Mittelalter entstandene Wort *qualificare* zurückgeführt, welches mit folgenden Bedeutungen versehen ist (Wenger 1991: 195): „etwas mit einer bestimmten Eigenschaft versehen, auf eine bestimmte Weise beschaffen machen, zurichten für, befähigen zu.“ (Wenger 1991: 195). Aus der etymologischen Bedeutung des Qualifikationsbegriffs ist es erforderlich nicht nur die Qualifikationen, sondern auch das Qualifikationsziel bzw. das „Aktionsfeld“ bei der zu qualifizierenden Person zu benennen (Wenger 1991: 195). Je nach Forschungsrichtung wird dieses Aktionsfeld unterschiedlich eingegrenzt, wobei beispielsweise in wirtschafts- und berufspädagogischen Ansätzen „das Aktionsfeld bei einigen Vertretern eine Ausweitung auf die Lebenswirklichkeit“ erfährt (Wenger 1991: 195).

⁷⁶ Da Merkmale wie Wissen oder Können nicht nur mit dem Qualifikationsbegriff verknüpft sind, sondern auch mit dem Bildungs- und Kompetenzbegriff, müsste das Verhältnis dieser drei Begriffe bestimmt werden (vgl. Wenger 1991: 202; Schaub/Zenke 2000: 448. Strobel-Eisele folgend, können Bildung und Qualifikation als „koppelungsbedürftige Bereiche“ gelten und mit Kant gesprochen: „Bildung ohne Qualifikation wäre leer. Qualifikation ohne Bildung blind.“ (Strobel-Eisele 2004: 70). Die Ausführungen in diesem Kapitel dienen als Rahmen um die Arbeitsdefinition des Qualifikationsbegriffs einzuführen, so dass eine weitergehende Vertiefung

über den relationalen Charakter des Qualifikationsbegriffs geht Wenger davon aus, dass „der Arbeitskräfteeinsatz dann sein Optimum erreicht, wenn das Qualifikationsprofil des Individuums mit den Qualifikationsanforderungen (des Arbeitsplatzes) in Einklang steht.“ (Wenger 1991: 197)

Problematisch bei der Definition des Terminus „Qualifikation“ ist, wie auch beim Bildungsbegriff, die Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit, sowie der schillernde Charakter des Qualifikationsbegriffs (vgl. Beck 1993: 11). Schaub und Zenke definieren Qualifikation allgemein als „die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Bewältigung konkreter Anforderungen in Alltag und Beruf erforderlich sind“, wodurch Qualifikation und Arbeit eng zusammenhängen (Schaub/Zenke 2000: 448). Mit Wenger ist im Rahmen der Arbeitsmarktforschung der Qualifikationsbegriff „als das verbindende Element zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ zu sehen (Wenger 1991: 197) und somit ist mit Strobel-Eisele (2004) Qualifikation gesellschaftlich bezogen auf Leistungswissen. Beck (1993) unterscheidet zwischen Qualifikation in einem engen und in einem weiten Sinne:

„**Qualifikation**‘ im **engeren** Sinne:

Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, über die eine Person verfügt oder als Voraussetzung für die Ausübung **einer** beruflichen Tätigkeit verfügen muß.

„**Qualifikation**‘ im **weiteren** Sinne:

Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, über die eine Person als Voraussetzung für eine **ausreichende Breite** in der beruflichen Einsetzbarkeit verfügen muß.“ (Beck 1993: 12).

Eine Qualifikation im weiteren Sinne kann als Grundlage an den von Mertens eingeführten Begriff der „Schlüsselqualifikationen“⁷⁷ dienen und beschreibt somit eher den Flexibilitätsaspekt hinsichtlich gewandelter Arbeitsanforderungen (Beck 1993: 12). Den Gegenstand der vorliegenden Arbeit bildet die Qualifikation von Studierenden, die den

des Verhältnisses „Bildung-Kompetenz-Qualifikation“ über den Untersuchungsgegenstand hinausgehen würde. Somit sei zumindest auf die Auslegung von Kade zum Verhältnis von Bildung-Kompetenz-Qualifikation hingewiesen, die in der pädagogischen Diskussion breiten Anklang gefunden hat (Kade 1983).

⁷⁷ Der vor allem auf betrieblicher Ebene verwendete Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ wird als nicht angemessenes Konzept betrachtet, um die Lehrerqualifikationen zu beschreiben. Umfassen die diversen Schlüsselqualifikationskataloge Zielvorstellungen wie „Denken in Zusammenhängen“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Lernbereitschaft“, „Entscheidungsfähigkeit“, „Konzentrationsfähigkeit“, „Verantwortungsvolles Handeln“, „Analytisches Denken“ oder „Kooperationsfähigkeit“ (Beck 1993: 13f), so sind dies grundlegende Qualifikationen über welche der Lehrer verfügen sollte, um seinen Beruf professionell ausüben zu können. Im Rahmen von interkulturellen Situationen in der Lehrertätigkeit sind vorhandene Qualifikationen wie „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Kooperationsfähigkeiten“ weiter zu Handlungskompetenzen aufzubauen bzw. sind diese Handlungsziele während der Lehrerausbildung zu thematisieren, so dass die Lehramtsstudierenden hierfür sensibilisiert werden.

Lehrerberuf, d.h. **eine** berufliche Tätigkeit ausüben werden, so dass eine Qualifikation im engeren Sinne nach Beck das relevante Konstrukt für unsere Problemstellung darstellt. Die Definition Becks verdeutlicht am Besten die Spannung zwischen dem was der Studierende erwerben muss oder erworben hat, nämlich Kompetenzen. In Anlehnung an die vorangegangenen Ausführungen bildet folgende berufsbezogene Bedeutung des Qualifikationsbegriffs die Grundlage für die weiteren Ausführungen:

Arbeitsdefinition: Qualifikation

*Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, über die eine Person verfügt oder als Voraussetzung für die Ausübung **einer** beruflichen Tätigkeit, hier die Lehrertätigkeit, verfügen muss (Qualifikationsprofil), und somit im Anschluss an Ausbildungsprozessen befähigt ist oder befähigt sein muss, um konkrete Anforderungen im Berufsalltag zu bewältigen (Qualifikationsanforderungen).*

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen kann professionelles pädagogisches Handeln als ein auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhendes Handlungsrepertoire umschrieben werden, das in Handlungsplänen situationsangemessen angewendet wird. Lehrerkompetenzen können per definitionem erst in der Praxis vollständig erworben werden, wobei der Lehrer sich auf „lebenslanges Lernen“ einstellen muss: Er wird sein Wissen aufs Neue erweitern müssen, seine Handlungsroutinen optimieren und gegebenenfalls neu definieren sowie seine berufsethische Vorgehensweise immer wieder hinterfragen. Lehrerkompetenzen sind aufgrund dessen als ein dynamisches Konstrukt zu verstehen. Als Anfangspunkt dieses Professionalisierungsprozesses ist die universitäre Lehrerausbildung zu betrachten, wobei die Grundlagen einer zukünftigen Lehrerkompetenz gelegt werden, indem Studierende vorgegebene Qualifikationen erwerben sollten.

Nachdem das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Lehrerkompetenzen als eine Interdependenz zwischen Wissen, Handlungsroutinen und Selbstreflexion zugrundegelegt wurde, deren Grundlage an der Universität gelegt wird, wird im folgenden ein Modell professioneller pädagogischer Kompetenz dargelegt, das im empirischen Teil der Arbeit den Rahmen für das methodische Instrument bilden wird.

3.3 Niekess Strukturschema zur professionellen pädagogischen Kompetenz

Pädagogische Kompetenz komme in Niekess Konzept durch das Zusammenwirken von vier Komponenten, der Gesellschaftsanalyse, der Situationsdiagnose, der Selbstreflexion und des

professionellen Handelns zustande, wobei diese Komponenten kognitive, emotive und konative (handlungsregulierende) Anteile enthalten würden (Nieke 2002: 17). Die ersten drei Komponenten liefern das Hintergrundwissen und bilden die Rahmenkomponenten für das im Zentrum stehende professionelle Handeln (Nieke 2002: 25).

3.3.1 Gesellschaftsanalyse – Situationsanalyse – Selbstreflexion – Professionelles Handeln

A. Gesellschaftsanalyse. Gesellschaftliche Institutionen und gesellschaftliche Entwicklungen sind der Ausgangspunkt zur Formulierung von pädagogischen Aufgaben, welche nicht nur in den entsprechenden Institutionen zu bewältigen sind, sondern auch unter Bezugnahme der politischen Aspekte (vgl. Nieke 2002: 17). Nieke nennt hierbei als Beispiel u.a., dass die Aufgabenstellungen für Interkulturelle Pädagogik von den Migrationsbewegungen und der Einwanderungs- und Ausländerpolitik abhängen (vgl. Nieke 2002: 17). Von Bedeutung für den Aufbau und Erhalt einer professionellen pädagogischen Kompetenz sei neben der innerdisziplinären auch die interdisziplinäre Arbeit für Erziehungswissenschaftler, wobei eine defizitäre Rezeption aus den Bezugsdisziplinen wie Soziologie und Politik oder Einzeldisziplinen wie die Linguistik vermieden werden sollte (vgl. Nieke 2002: 17f). Durch die Gesellschaftsanalyse wird ein Hintergrundwissen geschaffen, um die Ziele professionellen pädagogischen Handelns auf der Grundlage der Philosophie und der Bildungsphilosophie auszuformulieren (vgl. Nieke 2002: 25).

B. Situationsanalyse. Professionelles pädagogisches Handeln setzt eine Situationsdiagnose voraus (vgl. Nieke 2002: 18). Wobei: „relevante Bedingungen einer gegebenen Situation sollen unter Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erhebungsverfahren intersubjektiv überprüfbar identifiziert und in ihrer Bedeutung für das Handlungskonzept eingeordnet werden.“ (Nieke 2002: 18). Nieke schlägt „ein kategoriales Muster für eine Situationsdiagnose“ vor, „das für alle pädagogischen Handlungssituationen anwendbar sein soll“ (Nieke 2002: 19). Er unterscheidet hierbei vier Dimensionen: (1) der Körper, welcher stets und ständig mit und in die Handlungssituationen hinein mitwirke (S. 19); (2) die Seele und der psychische Apparat, der zu bildende und bildbare Teil des Educanden, der sich mit den Methoden und Theorien von Teildisziplinen der Psychologie, wie die Entwicklungs- oder Lernpsychologie angemessen erfassen und beschreiben lässt (S. 20); (3) der Raum als Dimension, die Einfluss auf das pädagogische Handeln nehmen kann, wobei dies kaum untersucht wurde, wie etwa die Gestaltung von Klassenräumen und deren Einfluss auf die Stimmung (S. 20); (4) die Interaktion, also die Abfolge von Handlungen und

Gegenhandlungen mit symbolischer Bedeutung, als klassische Dimension in der pädagogischen Theoriebildung, wobei eine Erweiterung von der Analyse dyadischer Interaktionen hin zu den sozialen Netzwerken der Educanden stattgefunden hat (S. 21). Nieke sieht in der Situationsdiagnose drei Bezüge zum pädagogischen professionellen Handeln: „für die Diagnose der Handlungssituation“, „als Monitoring für die Handlungsdurchführung“ und „als Basis für die Evaluation“ (Nieke 2002: 25)

C. Selbstreflexion. Nieke nennt als dritte Komponente der pädagogischen Kompetenz die Selbstreflexion, welche aus der Dimension des beruflichen Selbstkonzeptes, einschließlich einer Berufsethik, und der Dimension der Selbstbetroffenheit besteht (Nieke 2002: 21). Die Sprache ist von Selbstbetroffenheit insofern es unvermeidlich ist, dass die Person des Lehrers in professionelles Handeln als „Werkzeug“ einbezogen wird (S.21). Bezüge zum pädagogischen Handeln lassen sich feststellen, denn die Selbstreflexion „integriert die so vorgenommene allgemeine Zielbestimmung für das Handeln in die eigene Person, in die persönliche Verantwortung und in die Abschätzung der eigenen Möglichkeiten, das Ziel durch das persönlich verantwortete und realisierte Handeln zu befördern.“ (Nieke 2002: 25).

Auch Bauer sieht im Konzept des professionellen Selbst wie er es nennt, d.h. übergreifenden Fähigkeiten, Motive, Einstellungen und Sichtweisen, einen weiteren spezifischen Faktor neben spezifischen Kompetenzen für eine erfolgreiche Berufsausübung (Bauer 2002: 62).

D. Professionelles Handeln. Zu den dreigenannten Rahmenkomponenten rückt nun Nieke das professionelle Handeln in das Zentrum der pädagogischen Kompetenz und kritisiert, dass in der erziehungswissenschaftlichen Theorie das professionelle Handeln eine eher randständige Rolle einnimmt und die Rahmenkomponenten im Vordergrund der Analyse stehen (vgl. Nieke 2002: 22). Was versteht Nieke unter professionellem Handeln?

„Professionelles Handeln aktualisiert das mögliche und situativ erforderliche Weltwissen und die Handlungsmuster, die zur Realisation von systematisch erarbeiteten Handlungsplänen erforderlich sind. Professionelles Handeln unterscheidet sich von Alltagshandeln durch seine wissenschaftliche, d.h. intersubjektiv überprüfbare Fundierung und methodische Kontrolle.“ (vgl. Nieke 2002: 22)

Wie Nieke in seinem Ansatz weiter anführt umfassen die meisten Handlungstheorien in der Regel fünf Phasen, welche formal in jedem professionellen Handeln zu realisieren sind: (1) Bestimmung des Ziels: (2) Diagnose der Handlungssituation: (3) Festlegung eines Handlungsplans, durch virtuelles Durchspielen mehrere Alternativen und begründete Entscheidung für eine von ihnen; (4) Handlungsdurchführung durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster; (5) Evaluation, Überprüfung des Handlungserfolgs (Nieke 2002: 22f).

Zu den vier Komponenten führt Nieke ergänzend an, dass es vom Pädagogen einer Forschungskompetenz bedarf, d.h. Forschungsergebnisse kritisch nachzuvollziehen und Forschungsmethoden selbst aktiv anzuwenden sind sowie intersubjektiv nachvollziehbar argumentiert werden kann. Erst dann kann von einem professionellen und nicht alltäglichen Handeln die Sprache sein.

Wenn nun von *professionellem* pädagogischen Handeln bei Nieke die Sprache ist, so kann dies als ein weiterer Beitrag zur Professionalisierungsdebatte pädagogischer Berufe gesehen werden. Bei dieser Debatte gehe es zum einen darum, der Erziehungswissenschaft und den pädagogischen Berufsfeldern öffentliche und fachliche Eigenständigkeit und Anerkennung zu verschaffen (Lüders 2000: 584). Zum anderen um die Frage nach den Aufgaben und der Struktur pädagogischer Praxis und den dafür notwendigen Kompetenzen (Lüders 2000: 584). Letzteres spiegelt sich in dem von Nieke vorgeschlagenen Strukturmodell zur Pädagogischen Kompetenz wider. Aber auch die professionspolitische Dimension kommt bei Nieke zur Sprache. Er geht in dem hier vorgestellten Modell von einem Kompetenzprofil aus, das sich von dem anderer Professionen unterscheidet und als Grundlage für alle Ausprägungen pädagogischer Professionen gelten kann (vgl. Nieke 2002: 26). Aufgrund dieser Basis sieht es Nieke als gerechtfertigt an, die Zuständigkeit für pädagogische Professionen einer Fachwissenschaft, der Erziehungswissenschaft, zuzusprechen (vgl. Nieke 2002: 26).

3.3.2 Universitäre Ausbildung und Pädagogische Kompetenz

An Niekens (2002) Strukturschema der pädagogischen Kompetenz können entsprechende Probleme während der universitären Ausbildung veranschaulicht werden:

Im Rahmen des Studiums können die Studierenden formales und materiales Wissen durch die erziehungswissenschaftlichen Studien, durch Wahlpflichtfächer und ihren Fachstudien vermittelt bekommen, um eine *Gesellschaftsanalyse* durchführen zu können. Eine *Situationsdiagnose* könnte an der Universität einerseits im Rahmen von Fallstudien ansatzweise durchgeführt werden. Ansatzweise, denn es würden die Dimensionen des Körpers und des Raumes (des Klassenzimmers) nicht wiedergegeben werden können. Hingegen könnte die Dimension der Seele und des psychischen Apparates wie auch der Interaktion in Rollenspielen ausgeführt werden. Andererseits werden während des Schulpraktikums Situationsdiagnosen reell erfahren werden. Auch die Selbstreflexion könnte durch die angesprochenen Inhalte während des Studiums zum tragen kommen oder bewusst im Rahmen von Fallstudien „trainiert“ werden. Spätestens beim ersten Praktikum ist zu

erwarten, dass der Selbstreflexionsmechanismus aktiviert wird. Berücksichtigt man nun den Aspekt, dass der schulpraktische Anteil der Studien äußerst gering ausfällt, so ist von eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten der Studierenden an den Schulen auszugehen. Dadurch ist ein Erfahrungsspektrum an Handlungsdurchführungen kaum vorhanden, um routinierte Handlungsschemata aufzubauen, die erst die pädagogische Kompetenz ermöglichen.

Den vorangehenden Ausführungen folgend kann angenommen werden, dass es möglich ist pädagogische Kompetenz bereits während des Referendariats und in Griechenland während der Lehrertätigkeit aufzubauen. Professionelle pädagogische Kompetenz ist erst in der Phase der Berufsausübung zu verorten. Es kann angenommen werden, dass die Studienabsolventen am Ende ihrer wissenschaftlichen Ausbildung, aufgrund des mangelnden Praxisbezugs noch nicht über ein Expertenwissen verfügen, da sie nicht ausgiebig die Möglichkeit hatten das theoretische Wissen mit Praxiserfahrungen an Schulen zu verbinden und Handlungsmuster aufzubauen. Dies wird erst in der Berufspraxis der Fall sein können. D.h. bei Lehramtsabsolventen kann somit noch nicht von pädagogischer Handlungskompetenz gesprochen werden. Infolgedessen wird in der vorliegenden Arbeit von Lehr(er)qualifikationen gesprochen, denn der Fokus wurde auf die universitäre Lehrerausbildung gelegt.

Was nun unter konkretem pädagogischem Handeln zu verstehen ist, wird im Folgenden geklärt.

3.4 Übergeordnete Aufgabe – Teilkompetenzen - Metakompetenzen

Mit erfolgreichem Bestehen des 1. und 2. Staatsexamens in Deutschland und der Erlangung des Diploms in Griechenland bekommt der (Grundschul-)Lehrer den Qualifizierungsnachweis, um in Regelklassen zu unterrichten. Zudem ist er für eine Reihe von auferlegten Aufgaben zuständig. Von Interesse für die vorliegende Arbeit ist, diese Aufgaben sowie Kompetenzen im Rahmen pädagogischer Zusammenhänge zu klären, welche (eigentlich) die Voraussetzung bilden (sollten), um den Befähigungsnachweis und die Zuständigkeit als Lehrer erteilt zu bekommen.

Ausgehend von der deutschen Diskussion zu den Aufgaben des Lehrers spricht Brouzos in der griechischen Literatur von den „grundlegenden Verpflichtungen“ des Lehrers, die im „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen“, „Evaluieren“, „Beraten der Schüler“ und der „Schulentwicklung“ zu sehen sind (Brouzos 1998: 23ff). Mit Brouzos wird das „Beraten“ auch auf das weitere soziale Umfeld erweitert, wie dies beispielsweise die „Kooperation“ mit

Eltern oder weiteren sozialen Einrichtungen der Fall ist (vgl. Brouzos 1998: 26). Er fasst hierbei die zwei Dyaden „Unterrichten - Erziehen“ und „Beurteilen – Evaluieren - Beraten“ zusammen, welche von der Verpflichtung der „Schulentwicklung“ umrahmt werden (vgl. Brouzos 1998: 27). All diese Dimensionen hängen miteinander zusammen und sind voneinander abhängig (vgl. ebd.). Für Pyrgiotakis hingegen werden, auch in Anlehnung an die deutsche Diskussion, als spezifische Aufgaben der Lehrtätigkeit in allen Schulstufen das Unterrichten, die Unterrichtsvorbereitung und das Beurteilen eingestuft (vgl. Pirgiotakis 2000: 247f). Die Kommission für Lehrerbildung geht auf eine übergeordnete Aufgabe und einzelne Kompetenzen, den Teil- und Metakompetenzen, des Lehrers ein (Terhart 2000), welche sich mit den dargelegten „Verpflichtungen“ bei Brouzos (1998) decken. Im Folgenden werden nun ausgehend von den Ausführungen der Kommission für Lehrerbildung exemplarisch⁷⁸ die Aufgaben und Kompetenzen des Lehrers dargelegt. Die spezifischen Aufgabenbereichen des Lehrerberufs können die gemeinsame Grundlage für eine differenziertere Betrachtungsweise der Lehrerbildung darstellen (vgl. Terhart 2000: 46).

3.4.1 Übergeordnete Aufgabe „Lehren“

In der heutigen Wissensgesellschaft, die dem Einzelnen lebenslanges Lernen abverlangt, womit Schüler und Lehrer gleichermaßen gemeint sind (vgl. Terhart 2000: 54), ist es nicht verwunderlich, dass die Kommission die „übergeordnete Aufgabe“ darin sieht, „Durch Lehren das Lernen unterstützen und anleiten“ (Terhart 2000:47). Hiermit ist nicht nur die Vermittlung reinen Fachwissens gemeint, sondern auch selbst organisiertes Lernen durch Lehren anzuregen und zu fördern (vgl. Terhart 2000: 48). Der Lehrer müsse Lernsituationen und –kontexte derart gestalten, dass der Lehr-Lern-Prozess in einem Gemisch von kognitiven, sozialen, wertbezogenen und motivationalen Erfahrungen und Entwicklungsmöglichkeiten eingebettet wird (vgl. Terhart 2000: 48). Auch setze die Aufgabe des Lehrens ein wissenschaftlich begründetes Verständnis der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Bedingungen von Lernen, Unterricht und Schule voraus (Terhart 2000: 59). Oelkers betrachtet den Begriff „Lehrerbildung“ und weist ihm die Bedeutung der Ausbildung von Lehrkräften zu, die für *Lehraufgaben* zuständig sind (vgl. Oelkers 2000: 125). Den Kern der Lehrerbildung bilden „Erwartungen, die vom Lehren und nicht vom Lernen ausgehen. Ausgebildet werden die fachlichen und pädagogischen Kompetenzen von

⁷⁸ Die Kommission berücksichtigt hierbei Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Forschung zum ‚Lehrer‘, wie auch Literatur, in der das Leitbild für den Lehrerberuf im Kontext von soziokulturellen Wandlungsprozessen gesehen wird, im Kontext des gesetzlich definierten Auftrages und Rahmens für die Schule und den Lehrer, und in der von Schule und Unterricht übernommenen gesellschaftlichen Funktionen (vgl. Terhart 2000: 46). Infolgedessen wird an dieser Stelle verzichtet eine Reihe weiterer Autoren heranzuziehen.

Personen, die *unterrichten* können sollen.(...) *Lehren* soll *Lernen* erzeugen, Lernen ist eine Funktion des Lehrens, daher wird vom *Unterricht* der entscheidende Effekt erwartet; *er* steht im Zentrum des Berufsfeldes“ (Oelkers 2000:125f). Die Struktur der Lehrerbildung, konkret „das Studium vieler Fächer, Themen und Modelle, die allesamt auf *Lehrerkompetenz* angelegt sind“, verweisen auf die spezifische Rolle des Lehrens (Oelkers 2000:126). Ausgehend hiervon wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwischen den unterrichtsspezifischen *Lehrkompetenzen* bzw. *Lehrerkompetenzen* im engeren Sinn und den *Lehrerkompetenzen* im weiteren Sinn differenziert.

3.4.2 Teil- und Metakompetenzen

Teilkompetenzen. Der übergeordneten Aufgabe „Lehren“ wird eine Vielfalt von „*Teilkompetenzen*“ zugeschrieben, die notwendig sind, um den breitgefächerten Lehrerberuf erfolgreich zu praktizieren (Terhart 2000: 48). Hierbei werden das Unterrichten, das Erziehen, das Beraten, das Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren von Lernleistungen erwähnt, die mit dem Prozess des Lehrens und Lernens zusammenhängen (Terhart 2000: 49ff).

„**Unterrichten**“. Lehrkompetenz wird vor allem im Unterricht unter Beweis gestellt und erfordert vom Lehrer ein wissenschaftliches Grundlagenwissen über die Organisation von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Terhart 2000: 49). Im Besonderen wird Unterricht als „die gezielte Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen“ definiert (Helsper/Keuffer 2000: 81). Die Vermittlung von Inhalten und methodischer Kenntnisse um Schülern das Lernen zu lehren, stehen im Zentrum des Unterrichts (vgl. Helsper/Keuffer 2000: 82).

„**Erziehen**“ bildet eine weitere Teilkompetenz des Lehrers, wobei mit Groth zunächst auf die „paradoxe Struktur der Erziehung“ hinzuweisen ist: Sie erfolgt in der Gegenwart, beruht auf der Vergangenheit und findet ihren Erfolg – oder Misserfolg - erst in der Zukunft.“ (Groth 1984: 29). In diesem Zusammenhang wurden von Groth Erziehungsleitsätze bzw. Basis-Regeln der Erziehung formuliert, wobei u.a. die erste Regel „Das Kind lebt hier und jetzt“ lautet (Groth 1984: 33). Die Erzieher sollten hierbei „die Gegenwartsbedürfnisse und die gegenwärtigen Erlebnismöglichkeiten des Kindes zu respektieren haben“ (Groth 1984: 33). Im Sinne der vorliegenden Arbeit sind dies die Gegenwartsbedürfnisse und die gegenwärtigen Erlebnismöglichkeiten des kulturell und sprachlich geprägten Kindes in einer multikulturellen Schulklasse. Ausgehend hiervon werden nun der Erziehungsbegriff von Brezinka dargelegt:

„Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen⁷⁹ anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka 1981:95).

Erziehen wird somit verstanden als „Intentionale Einflussnahmen“ des Lehrers auf die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit (Terhart 2000: 50) und als gezielter Umgang mit Sozialisationseinflüssen (vgl. Terhart 2000: 51). Aufgabe des Lehrers ist es jedoch nicht, Erziehungsaufgaben der Eltern oder der Fachkräfte sozialpädagogischer Einrichtungen zu übernehmen (Terhart 2000: 51). Den Kontext für den Erziehungseinfluss an Schulen bildet hierbei der vom Bildungs- und Erziehungsauftrag getragene Unterricht (Terhart 2000: 51). Mit Brouzos wird im Rahmen des Erziehungsprozesses der Lehrer den Schüler bei seiner Persönlichkeitsentwicklung unterstützen müssen u.a. mit dem Ziel diesen für eine Vielfalt an sozialen und kulturellen Themen zu sensibilisieren (Brouzos 1998: 24).

„Beraten“. Dewe folgend ist der „Gegenstand von pädagogischer Beratung“ weder eine innerpsychische oder organische Störung, sondern „eine die individuelle Problematik übergreifende sozial typische Problemlage.“ (Dewe 2000: 122). Ziel der Schülerberatung ist mit Brouzos „eine aktive soziale Integration und Aktivität, eine ganzheitliche Entwicklung, Emanzipation und Selbstverwirklichung beim Schüler zu erreichen“ (Brouzos 1998: 34). Von Bedeutung ist, dass der Lehrer die Schüler und Eltern beraten kann, gleichzeitig selbstkritisch die Grenzen der eigenen Beratungskompetenz erkennen und die Klientel an die entsprechenden institutionellen Einrichtungen verweisen (vgl. Terhart 2000: 51).

„Diagnostizieren, Beurteilen und Evaluieren“. Der Lehrer wird Lernerfolgskontrollen und Leistungsmessungen durchführen müssen und Zensuren vergeben (vgl. Terhart 2000: 52). Hierbei ist ein sachkundiges Umgehen der Lehrer mit der Differenz von Diagnosen zu Förderungs- und Selektionszwecken erforderlich (vgl. Terhart 2000: 52). Damit der Lehrer alle Schüler erziehen kann, muss er den Leistungsstand der Schüler „diagnostizieren“ und feststellen mit welchen Faktoren dieser Leistungsstand zusammenhängt. Brouzos spricht vom Beurteilen als einem „schwierigen und komplexem Problem“, denn der Lehrer wird die vom sozialen und familialen mitgebrachten Voraussetzungen jeden Schülers berücksichtigen müssen (Brouzos 1998: 25). Erst dann wird er aufgrund einer „individuellen Bezugsnorm“⁸⁰

⁷⁹ Brezinka versteht unter „Dispositionen (...) die Haltungen, Einstellungen, Erlebnis- und Handlungsbereitschaften, die dem aktuellen Verhalten zugrunde liegen“ (Brezinka 1981:75). Er setzt „die Disposition für etwas zu besitzen“ gleich mit dem Ausdruck, „fähig sein zu etwas“ (ebd. S.118).

⁸⁰ In der pädagogischen Diagnostik wird von einer „individuellen Bezugsnorm“ gesprochen, wenn der Lehrer das aktuelle Lernergebnis des Lernalters mit seinen früheren Lernergebnisse vergleicht (Ingenkamp 1997:44). Hingegen spricht man von einer „sozialen Bezugsnorm“, wenn das aktuelle Lernergebnis eines Schülers mit den

(Ingenkamp 1997: 44), die er für die einzelnen Schüler ansetzt, die Lernleistungen schülergerecht „beurteilen“ können. Von Bedeutung für die Lernerfolgsbeurteilungen sind die Lehrerfolgskontrollen in Form von Eigenevaluation des Unterrichts oder die Evaluation durch Dritte (vgl. Terhart 2000: 52).

Metakompetenzen. Neben den Teilkompetenzen werden auch die Metakompetenzen genannt, welche in Verbindung zu übergeordneten Aufgabenbereichen zu sehen sind (vgl. Terhart 2000: 52). Die Kooperationsfähigkeit, d.h. die Kooperation im Kollegium, mit den Eltern und mit außerschulischen Einrichtungen (vgl. Terhart 2000: 52f), als grundlegende Aufgaben der Lehrarbeit betrachtet, um Qualität und Weiterentwicklung an Schulen zu gewährleisten (vgl. Terhart 2000: 52f). Somit gehört auch die Schulentwicklung zum Kompetenzbereich von Lehrern (vgl. Terhart 2000: 54), welche die Motivation und die Fähigkeit beim Lehrer voraussetzt, kritisch mit der Lehrtätigkeit und dem Bildungssystem umzugehen (vgl. Brouzos 1998: 26). Letztlich wird der Lernbereitschaft, d.h. der Aufgabe der Fort- und Weiterbildung eine bedeutende Rolle beigemessen (vgl. Terhart 2000: 53f).

Die hier dargelegten Teil- und Metakompetenzen lassen sich Niekies (2002) Modell vom professionellen pädagogischen Handeln zuordnen, wobei die Komponenten „Gesellschaftsanalyse“ und „Selbstreflexion“ das pädagogische Handeln umrahmen:

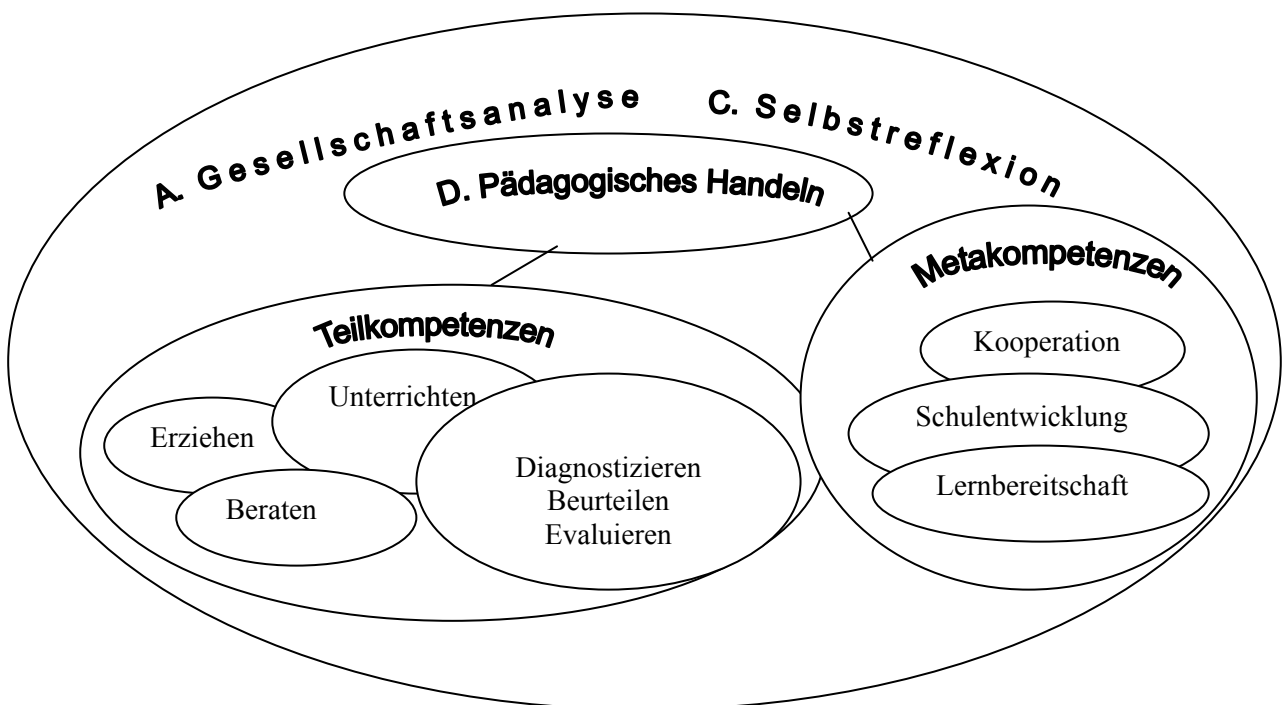


Schaubild 1: Professionelles pädagogisches Handeln (in Anlehnung an Niekies 2002 und Terhart 2000)

Leistungen anderer Schüler verglichen wird und von einer „sachlichen Bezugsnorm“, wenn das aktuelle Lernergebnis mit den gesetzten Lernzielen verglichen wird (Ingenkamp 1997:44).

Das Schaubild verdeutlicht, dass die Teil- und Metakompetenzen in Niekies umfassenden und differenzierten Modell zur professionellen pädagogischen Kompetenz teils konstituierende Phasen des professionellen pädagogischen Handelns (wie Diagnostizieren und Beurteilen), teils mögliche Handlungsdurchführungen (Erziehen, Beraten, Kooperation) sind. Wird in der vorliegenden Arbeit von Lehrerkompetenzen die Sprache sein, so weist die Verwendung der Pluralform „Kompetenzen“ auf die einzelnen Teilkompetenzen und Metakompetenzen hin, die konstituierend für die Lehrerkompetenzen sind.

Zudem wird aus methodischen Gründen, bei den Kompetenzen eine Kategorisierung nach unmittelbaren anwendungsbezogenen Aspekten in der Lehrer-Schüler-Interaktion vorgenommen, d.h.:

- a) Lehrerkompetenzen im weiteren Sinn umfassen schulübergreifende **und** schulspezifische, d.h. auch unterrichtsbezogene Aspekte der Lehrertätigkeit.
- b) Lehrerkompetenzen im engeren Sinn bzw. Lehrkompetenzen beziehen sich ausschließlich auf unterrichtsspezifischen Aspekte, auf die unmittelbaren Lehr- und Lernprozesse in der Lehrer-Schüler-Interaktion und umfassen die Teilkompetenzen „Unterrichten“, „Erziehen“, „Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren“.

Angesichts der beschriebenen Fülle an Kompetenzen über die der Lehrer verfügen soll, wird deutlich, dass der Lehrer ein schweres Laster mit sich trägt, um all diese Aufgaben zu erfüllen und kompetent die Schulpraxis zu bewältigen. Dieses Modell kann die Grundlage für den Aufbau von curricularen Modulen im Lehramtsstudium bilden, um mit Oser „Standards“ während des Studiums zu erreichen oder im hier verstandenen Sinne Kompetenzen während der beruflichen Tätigkeit aufzubauen.

3.4.3 Qualifizierung Lehramtsstudierender und der Erwerb von Qualifikationen vor dem Hintergrund des heterogenen Klassenzimmers

Im Hinblick auf den Lehrerberuf und die Anforderungen einer multikulturellen Schule wird die allgemeine Definition zu Qualifikationen etwas anders akzentuiert.

Qualifikationen Lehramtsstudierender/Lehramtsabsolventen

Die Gesamtheit von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen sowie Handlungsweisen über die ein Lehramtsstudierender/Lehramtsabsolvent verfügt oder als Voraussetzung für die Ausübung des Lehrerberufs verfügen muss (Qualifikationsprofil),

und somit im Anschluss an die erste Phase der Lehrerbildung befähigt ist oder befähigt sein muss, um die Anforderungen eines sprachlich-kulturell heterogenen Klassenzimmers zu bewältigen (Qualifikationsanforderungen) und im Laufe der beruflichen Tätigkeit entsprechende Handlungskompetenzen auszubauen.

In pädagogischen Zusammenhängen bedeutet „Qualifizierung“ gemäß dem Duden 1. a) sich weiterbilden und einen Befähigungsnachweis erbringen und 2. etwas qualifiziert jemanden als/für/zu etwas; etwas stellt die Voraussetzung für jmds. Eignung, Befähigung für etwas dar; 3. als etwas beurteilen, einstufen, kennzeichnen, bezeichnen. (vgl. Duden Fremdwörterbuch 1990:654). Ausgehend von der Definition zur Qualifikation im engeren Sinn kann bezogen auf die Qualifizierung Lehramtsstudierender für den Unterricht in heterogenen Schulklassen folgende Definition formuliert werden:

Qualifizierung Lehramtsstudierender

Die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zu denen der Lehramtsstudierende während der Lehramtsausbildung befähigt wird (Qualifizierungsprofil), um die Anforderungen im sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmer zu bewältigen (Qualifizierungsanforderungen) und im Laufe der beruflichen Tätigkeit entsprechende Handlungskompetenzen auszubauen.

Das Qualifikations- und Qualifizierungsprofil für die Lehrtätigkeit an einer multilingualen und multikulturellen Schule entspricht die bereits beschriebenen Lehr(er)kompetenzen, welche alle vier Komponenten pädagogischen professionellen Handelns (Nieke 2002) und somit alle Teil- und Metakompetenzen (Terhart 2000) umfassen. Vor dem Hintergrund der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft, wird die Heterogenität als ein Aspekt betrachtet, welcher die einzelnen hier dargelegten Lehrerkompetenzen determiniert. Ziel von Lehrern sollte es sein im Laufe ihrer Berufspraxis solche Kompetenzen aufbauen. Die Grundlegung dieser Kompetenzen sollte in einem ersten Schritt während der universitären Lehrerbildung erfolgen.

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass hierbei nicht die Sprache von „*Schlüsselqualifikationen* oder *Querschnittskompetenzen*“ wie von Trotha „etwa die Fähigkeit zu methodischem Arbeiten, Problemlösungsstrategien (...), Bereitschaft und Fähigkeit zum Umgang mit fremden Kulturen“ versteht und diese als weiteren Anspruch an den tertiären Bildungsbereich neben den rein fachwissenschaftlichen

Studienanteilen stellt (von Trotha 1994: 30). Auch wird nicht von einer Sonderkompetenz für die Beschulung autochthoner und allochthoner Schüler die Sprache sein und auch nicht von einer Kompetenzerweiterung. Hierbei sei auf das Schlagwort Interkulturelle Kompetenz verwiesen, dessen Verwendung in den letzten Jahren zaghaften Eingang, in die pädagogische Diskussion gefunden hat⁸¹. Aufgrund der Kulturalisierungstendenzen⁸² dieses Begriffs wird eine Verwendung in der vorliegenden Arbeit als problematisch erachtet. Vielmehr wird von der Heterogenitätsdimension als konstituierendes Merkmal des hier dargelegten Kompetenzen - Konstruktes ausgegangen, d.h. sie bildet einen *untrennbaren Partikel* der Lehrerkompetenzen.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird im empirischen Teil der Arbeit der Fokus auf die wissenschaftliche Ausbildung gelegt, d.h. die theoretische Grundlegung der Berufsfähigkeit. Diese Eingrenzung ist notwendig gewesen, einerseits um zu erfassen, ob eine wissensbezogene Grundlegung stattfindet, andererseits um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen. Zudem werden in der vorliegenden Arbeit bei den zu untersuchenden Studiumscurricula *Lehrerkompetenzen* den allgemeinen curricularen Bausteinen (ACB) zugeordnet und *Lehrkompetenzen* den spezifischen curricularen Bausteinen (SCB). Im Einzelnen ist unter ACB und SCB folgendes zu verstehen:

Allgemeine curriculare Bausteine (ACB)

Allgemeine curriculare Bausteine sind nicht nur für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen von Nutzen. Es sind darüber hinaus, zum Einen unterrichtsübergreifende curriculare Bausteine, die allgemeine schulische Aspekte tangieren, zum Zweiten schulübergreifende curriculare Bausteine, die weitere Lebensbereiche von Schülern und anderen Personen betreffen und zum Dritten gesellschaftsbezogene curriculare Bausteine, die Aspekte der multikulturellen Gesellschaft ansprechen. Diese Bausteine erweitern die unterrichtsbezogenen Aspekte um allgemeinere curriculare Bausteine, deren Erwerb wiederum die Lehrkompetenzen zu Lehrerkompetenzen erweitern.

Spezifische curriculare Bausteine (SCB)

Spezifische curriculare Bausteine umfassen ausschließlich schülerbezogene Themen, welche unmittelbar auf den Unterrichtsprozess im multikulturellen Klassenzimmer übertragbar und vom Lehrer anwendbar. Spezifische curriculare Bausteine unterstützen den Aufbau von

⁸¹ Vgl. für die deutsche Diskussion Auernheimer (2002) und für die griechische Diskussion Palaiologou (2003).

⁸² vgl. hierzu die Beiträge in Auernheimer (2002) sowie die Ausführungen bei Üstünsöz-Beurer (1997: 55ff).

Lehrkompetenzen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und Schüler-Schüler-Interaktion im Rahmen des Unterrichts im multikulturellen Klassenzimmer.

Zunächst soll nun der Bogen über die allgemeinformulierten Aufgaben und Kompetenzen des Lehrers geschlagen werden, und auf die Anforderungen des Lehrers und die damit einhergehenden Aufgaben und Kompetenzen in einem heterogenen Klassenzimmer fokussiert werden. Das Qualifizierungsprofil von Lehramtsstudierenden für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen wird anhand von entsprechenden Vorschlägen und Maßnahmen in der Lehrerbildung thematisiert. Hierfür werden u.a. Qualifikationskataloge für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen näher betrachtet. Ausgehend hiervon wird das methodische Instrumentarium für die Empirie weiterentwickelt.

HYPOTHESE: Es ist im allgemeinen davon auszugehen, dass Studierende hinsichtlich eines theoretischen Wissens einen höheren Kompetenzanteil erzielen, als dies bei praxisrelevantem Wissen der Fall ist (Item 20)

4. Qualifizierungsmaßnahmen in der Lehrerbildung vor dem Hintergrund des sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmers

In der internationalen Debatte über die Zunahme der sprachlich-kulturellen Vielfalt in der Schulrealität von Zuwanderergesellschaften, die damit verbundenen Folgen für das Bildungssystem und das gesellschaftliche System werden auch Maßnahmen für die Lehrerbildung diskutiert (vgl. Allemann-Ghionda u.a. 1999, Demorgon u.a. 2001, Eder 2000, EDK 2000, EUNIT 1998, Lanfranchi 2002, Markou 1996, Nieto 1998, Walter 2001). Solche Maßnahmen sind Teil eines langwierigen Prozesses (Kapitel 4.1) wie das Beispiel des traditionellen – im Vergleich zu Griechenland - Zuwanderungslandes Deutschland zeigt (Kapitel 2.2). Vorschläge und Grundlagenpapiere zu Lehr(er)kompetenzen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen, welche teils unter bildungspolitischen Rahmenvorgaben durch Forschungsgruppen aufgestellt wurden, sind als Teil von Diskussionen und Maßnahmen in der Lehrerbildung zu betrachten (vgl. Kapitel 4.2). Im Besonderen wird hierbei der Qualifikationskatalog der EDK (2000) näher dargelegt, um das methodische Instrumentarium für die Teiluntersuchungen der vorliegenden zu erweitern (Kapitel 4.3).

4.1 „long slow process“

Die Diskussion über Maßnahmen und ihrer Umsetzung zur sprachlich-kulturellen Dimension sind vor dem Hintergrund der Lehrerbildung an sich zu sehen: „Es gehört wohl zu den strukturellen Eigenschaften der Lehrerbildung, daß ihre Inhalte und Strukturen gegenüber den Entwicklungen der Gesellschaft und der schulischen Praxis stets im Rückstand sind.“ (Reich 1998b: 13). Im Rahmen der **grundständigen Lehrerausbildung** gab es mit Haller „praktisch in den 70er Jahren (und 80ern) keine Veränderung trotz bis zu 1 Million ausländischer Schüler an deutschen Schulen.“ (Haller 1987: 51) Sie spricht in diesem Zusammenhang von einer „Schwerfälligkeit, mit universitärer Ausbildung flexibel auf eine veränderte Alltagspraxis zu reagieren.“ (Haller 1987: 51) Für die Interkulturelle Pädagogik gilt mit Craft (1996 in Reich 1998b:13) und für die multilingualen Aspekte mit Reich (1998b: 13), dass diese noch im Rückstand sind „ein grundlegender Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung zu sein“ (Reich 1998b: 13) Trotz der Vielfalt an theoretischen Ansätzen konnten auch Allemann-Ghionda u.a (1999) im Rahmen einer Untersuchung in der Schweiz ein grundsätzliches Problem bei der Umsetzung der Theorien in die Ausbildungspraxis feststellen (vgl. Allemann-Ghionda u.a. 1999: 6). Konkret stellten sie bei der Überprüfung des curricularen Bausteins sprachlich-kulturelle Vielfalt in Studienplänen von Bildungsinstituten für Primarlehrkräften „einen marginalen Stellenwert“ dieser Dimension fest:

„oft wird sie in Wahlfachkurse oder Fakultativfächer verbannt. In zahlreichen Fällen sind die Bildungsangebote sehr spezifisch und punktuell. Die Behandlung der Frage ist häufig der individuellen Initiative einer Lehrerbildnerin überlassen, ohne, dass sich die Institution in dieser Richtung engagierte.“ (Allemann-Ghionda 1999: 5)

Tomlinson, die die Situation in der britischen Lehrerbildung über 20 Jahre hinweg als einen „long slow process“ beschreibt (Tomlinson 1989: 119), gelangt nach Fortschritten in den 80er Jahre zu dem Schluss: Erst wenn „Teacher-trainers and local education authorities are beginning to recognize their key role in educating the teachers who will prepare all pupils for life in a multi-ethnic society“ (ebd. S. 135) kann die „partial success story of the 80s“ (ebd. S. 119) fortgeschrieben werden. Ein „konstruktiver Umgang mit kulturbezogenen Inhalten“ kann jedoch erst durch die tatsächlich in die Praxis umgesetzte „Vorbereitung und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern“ erzielt werden (Bender-Szymanski 2001: 153).

Damit Lehrer befähigt werden in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen zu unterrichten, bedarf es konkreter Maßnahmen auf der Ebene von Curricula in der Lehrerbildung. Dass dies ein langwieriger Prozess ist, zeigt die Entwicklung von Maßnahmen in der Lehrerbildung am Beispiel vom Zuwanderungsland Deutschland (vgl. Kap.-I, 2.2).

4.2 Lehr(er)kompetenzen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen – Qualifizierungskataloge von ALFA über EUNIT zu EDK

Nach den bislang vorgetragenen Bildern über den kompetenten Lehrer, kommt unweigerlich die Vorstellung vom Lehrer als einem Allround-Talent auf, der je nach Situation spontan die jeweiligen theoretischen Ansätze mit der vorliegenden Praxis verknüpft und pädagogisch handeln wird. Doch wie soll der zukünftige Lehrer eines kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmers in der Universität auf dieses „Talent“ vorbereitet werden? Die von Oelkers gemachte Feststellung man „kann nicht eine Montessori-Prüfung mit einem multikulturellen Unterricht verbinden“ (Oelkers 2000: 128f) umreißt deutlich das Theorie-Praxis-Problem auch im Rahmen einer zukünftigen Lehrerkompetenz in einem heterogenen Klassenzimmer. Theoretische Grundlagen, die während der universitären Lehrerbildung vermittelt werden, können nicht in einen unmittelbaren Zusammenhang zur Schulpraxis gebracht werden. Welche theoretischen Grundlagen oder mit Terhart (2000), *welches wissenschaftliche Wissen* könnte den zukünftigen Lehrer mit einem „Werkzeug“ ausstatten, um in multikulturellen Schulklassen zu unterrichten? Wie könnte der Lehramtsabsolvent bereits während des Studiums lernen mit wissenschaftlichen Grundlagen zu arbeiten, lernen darüber zu reflektieren und Bezüge zur multikulturellen Praxis herstellen, damit mit Habel (2000) ein *reflexives pädagogisches Handlungswissen* entwickelt wird, *welches sich auf die Art und Weise bezieht, wie ein kompetenter Lehrer über sein fachliches Wissen verfügt*) Wie wird der zukünftige Lehrer ein pädagogisches Fingerspitzengefühl entwickeln oder mit Terhart (2000) *berufsethisch* vorgehen können, um auf Anforderungen und Bedürfnisse einer multiethnischen Schülerschaft einzugehen? Bezogen auf den Aspekt der sprachlichen und kulturellen Pluralität wie wären Lehr(er)kompetenzen für den Unterricht an den heterogenen Schulen dann zu verstehen? Wie könnte ein Curriculum für die universitäre Lehrerbildung gestaltet sein?

Im folgenden werden exemplarisch Vorschläge bzw. Grundlagenpapiere zu Qualifizierungsmaßnahmen in der Lehrerbildung am Beispiel der Forschungsstelle ALFA (vgl. Hohmann 1976c), EUNIT (1998), der Schweizer Forschergruppe um Allemann-Ghionda u.a. (1999) skizziert, um danach ausführlicher auf das Grundlagenpapier der EDK (2000) einzugehen. Die beiden ersten haben einen eher linguistischen Schwerpunkt, die beiden letzten gehen über die multilinguale Dimension hinaus und berücksichtigen in verstärktem Maße auch die multikulturelle Dimension. Alle vier Vorschläge weisen strukturelle Gemeinsamkeiten auf, die einerseits auf die allgemeinen pädagogischen Lehrerkompetenzen zurückzuführen sind, wie diese in Kapitel ...dargestellt wurden. Andererseits knüpfen

Allemann-Ghionda u.a (1999) unmittelbar an EUNIT an und die Zusammenhänge zwischen dem Grundlagenpapier der EDK (2000) und dem EUNIT-Kompetenzmodell (1999) sind unmittelbar erkennbar. Der wesentliche Unterschied zwischen dem Arbeitspapier aus den 70er Jahren und den anderen drei Vorschlägen am ausgehenden 20. Jahrhundert spiegelt gleichzeitig die Entwicklung von der Ausländerpädagogik hin zu einer Interkulturellen Pädagogik für Alle wie diese am Beispiel der deutschen Lehrerbildung in Kapitel-I, 3.4 skizziert wurde.

Bereits in den frühen 70er Jahre und wegweisend für die weitere Entwicklung kann die Forschungsarbeit und Lehrerfortbildungsarbeit von ALFA angesehen werden (vgl. hierzu Hoff 1995: 828). Von der Forschungsstelle ALFA werden im Hinblick auf die Lehrerbildung in einem Arbeitspapier Qualifikationen, Inhaltsbereiche und Themenkreise für einen Studiengang „Lehrer für Ausländerkinder“ aufgelistet. Im Rahmen der geforderten Aus- und Fortbildung der Lehrer in den gesetzlichen Vorgaben und die von Lehrern geschilderte Problematik in der deutschen Schulrealität gewann die Frage nach der Qualifikation der Lehrer zu den Anfängen der Ausländerpädagogik an Bedeutung in der wissenschaftlichen Diskussion. In einem Forderungskatalog wurden kurzfristig zu realisierende Maßnahmen für den Ausbildungsbereich genannt:

- „1 Kenntnisse wesentlicher Zusammenhänge der Ausländerbeschäftigung in Europa, der Herkunftssituation und der hiesigen Situation ausländischer Familien in der Bundesrepublik Deutschland und der schulischen Situation ihrer Kinder
 - 2 Kenntnis von Begriffen und Methoden zur Beschreibung und Erklärung von Problemen, die für diese Familien und speziell im Zusammenhang des Unterrichts der ausländischen Kinder an deutschen Schulen auftreten
 - 3 Fähigkeit, diese Begriffe und Methoden anzuwenden, insbesondere interkulturell vergleichende Untersuchungen durchzuführen, lokale Gegebenheiten zu analysieren und die Probleme einzelner Schüler zu analysieren
 - 4 Fähigkeit, begründete didaktische Maßnahmen im deutschsprachigen Bereich des Unterrichts ausländischer Kinder zu planen, durchzuführen und zu revidieren; dazu gehören insbesondere die Fähigkeit, die Zusammenhänge zwischen sprachlichem, fachlichem und sozialem Lernen zu berücksichtigen, und die Fähigkeit, Unterrichtsmittel selbstständig zu entwickeln und zu erproben
 - 5 Bereitschaft, an der Revision des Curriculums für Ausländerkinder aktiv teilzunehmen; hierzu gehört die Bereitschaft, an der politischen Diskussion der Ausländerbeschäftigung teilzunehmen
 - 6 Bereitschaft, mit ausländischen Lehrern und ausländischen Eltern zusammenzuarbeiten“
- (vgl. Hohmann 1976c: 235)

Bei den angeführten Qualifikationen können mit den Kategorien von Nieke (2002) und der Kommission von Lehrerbildung (2000) gesprochen, die Bereiche Gesellschaftsanalyse (zu 1), Situationsdiagnose (zu 2), Handlungsdurchführung, Forschungskompetenz und Situationsdiagnose (zu 3), didaktisch-methodische Fähigkeiten (zu 4), Schule fördern (zu 5), Kooperation mit ausländischen Eltern und Lehrern (zu 6) erfasst werden. Die Qualifikationen können über „grundwissenschaftliche Studien“ (Sozialisation sowie wirtschaftlichkulturelle

Situation der Ausländer in Deutschland und im Ausland), „sprachwissenschaftliche Studien“ (Zweisprachigkeit, Deutsch im Vergleich, Sprachstandsdiagnose), „fachdidaktische Studien“ (DaF, gemeinsamer Unterricht, schulpraktische Studien) und „sprachpraktische Studien“ (Erlernen einer Ausländersprache) erworben werden (Hohmann 1976c: 235f). Zudem ist die Sprache auch über spezielle Themenbereiche, die zur Qualifizierung führen können wie etwa „Migrationsforschung“, „Vergleichende Erziehungswissenschaft“, „Curriculumforschung“, „Schulrecht“, „Spezielle Bilingualismus-Probleme“, „Muttersprachlicher Unterricht“, „Integrationsproblematik“ (Hohmann 1976c: 236).

Der von ALFA an Grundsätzen der Ausländerpädagogik orientierte Qualifizierungsvorschlag wird deutlich bei Gegenüberstellung des in Kap. 2.2.3 dargelegten Ansatzes von Haller (1987), der die weitere Entwicklung in der Lehrerbildung zeigt, welche die multikulturelle Situation zum Ausgangspunkt nimmt.

Tomlinson geht Ende der 80er Jahre davon aus, „it will be well into the next century before all teachers are equipped with the skills, techniques, knowledge, empathy, and confidence to prepare effectively all pupils for life in a multicultural world.“ (Tomlinson 1989: 120). Diese Feststellung Tomlinsons auf die britische Realität kann wohl mühelos auf weitere Zuwanderergesellschaften übertragen werden und ist in Zusammenhang zur Lehrerbildung zu sehen. Mit dem European Network of Intercultural Training ist in den 90er Jahren ein Bemühen auf internationaler Ebene festzustellen auf der Grundlage von Lehrerbildungscurricula einen Qualifikationskatalog für den Unterricht in mehrsprachigen Schulen aufzustellen (vgl. Reich 1998a: 3). Hierbei wurde „die generelle Ähnlichkeit der Lehrerbildungsaufgaben in den verschiedenen Ländern Europas“ als Anlass genommen in einem Grundlagenpapier ein Kompetenzen-Modell für den Unterricht in multilingualen Schulklassen auszuarbeiten (Reich 1998a: 4). Dieses Kompetenz-Modell geht von derselben grundlegenden Struktur aus wie das „model for the general teaching competences required by newly qualified teachers“, das an der Open University PGCE in Großbritannien entwickelt wurde (Bourne 1998: 18f). Beinhaltet das allgemeine Modell die fünf Kompetenzbereiche „curriculum/subject planning and evaluation“, „classroom/subject methods“, „classroom management“, „assessment, record keeping and reporting“, „the wider professional role of the teacher“ und zudem „one area on commitment to professional values“ (Bourne 1998: 18), wird im EUNIT-Modell ein Teilaspekt der „erweiterten Lehrerrolle“ als eigenständiger sechster Kompetenzbereich „the teacher’s role in personal and social education“ eingeführt (Bourne 1998: 19f). Eine Erweiterung und Spezifizierung des EUNIT-Modells auf die Schweizer multikulturelle und multilinguale Realität bietet das Kompetenzmodell von

Allemann-Ghionda u.a (1999), das Bezug auf die Dimension der sprachlichen *und* kulturellen Vielfalt nimmt. Ziel dieses Modells ist es eine Diskussionsgrundlage zur Curriculumentwicklung bereitzustellen (Allemann-Ghionda u.a. 1999: 8). Analog zum EUNIT-Modell ist die Sprache von der

„A. Entwicklung des Curriculums und des Fachunterrichts

B. Didaktische und methodische Arbeit in der Klasse

C. Klassenführung

D. Evaluation

E. Erweiterte Rolle der Lehrkraft

F. Rolle der Lehrkraft in Persönlichkeitsbildung und sozialem Lernen der Schüler und Schülerinnen“ (Allemann-Ghionda u.a. 1999: 23ff),

wobei zu jedem Bereich mehrere Qualifikationen angeführt sind. Beispielsweise ist unter den didaktisch-methodischen Aspekten (B.) die Qualifikation „Den eigenen Unterricht der Heterogenität der Klasse anpassen, indem Methoden der Binnendifferenzierung entwickelt werden.“ angegeben (Allemann-Ghionda 1999: 26). Oder unter der erweiterten Rolle der Lehrkraft (E.) ist die Qualifikation „Eingreifen, wenn in der Klasse oder im Schulhaus Formen von Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Diskriminierung auftauchen.“ angeführt (Allemann-Ghionda 1999: 29). Ausgehend von den „drei Achsen der Vielfalt“ (Migration, multilinguale- und –kulturelle Schweiz, Internationalität) (Allemann-Ghionda u.a. 1999: 9) und dem Bildungsprinzip „Dezentrierung (ethnozentristisch, soziozentristisch, egozentristisch), mit den drei kombinierten Bedingungen (in bezug auf das Curriculum, auf die Vorstellung vom Standardschüler und auf die Haltungen der Lehrkraft gegenüber jeder Form von Unterschied)“ (Allemann-Ghionda u.a. 1999: 17f) bildet das Kompetenzmodell den Rahmen, um für die Hauptstudienfächer der Lehrerbildung curriculare Bausteine darzulegen (Allemann-Ghionda u.a. 1999: 31ff). Neben den curricularen Bausteinen zu den Hauptstudienfächern, wird „aus dem Gesichtspunkt der Konfrontation mit verschiedenen kulturellen und sprachlichen Realitäten“ (Allemann-Ghionda u.a. 1999: 319) auch Austauschaktivitäten und Sprachaufenthalten eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Dimension sprachlich-kulturelle Vielfalt beigemessen (Allemann-Ghionda u.a. 1999: 40).

In Anlehnung an die eingeführte Dichotomie „Lehrerkompetenzen im weiteren Sinn“ und „Lehrerkompetenzen im engeren Sinn bzw. Lehrkompetenzen“ können beim EUNIT- und dem Schweizer Kompetenz-Modell die einzelnen Qualifikationen aus dem Bereich „the wider professional role of the teacher“ bzw. „Erweiterte Rolle der Lehrkraft“ eindeutig den „Lehrerkompetenzen im weiteren Sinne“ zugeordnet werden. Konkret bilden hierbei die

Metakompetenzen Kooperation und Schulentwicklung wie auch - mit den Kategorien von Nieke (2002) gesprochen – die Komponenten Gesellschaftsanalyse und Selbstreflexion den Fokus diesen Kompetenzbereiches. Die übrigen fünf Bereiche können unterrichtsspezifischen pädagogischen Handlungen (etwa Evaluieren, Unterrichten) zugeordnet werden, d.h. diese sind im Sinne der vorliegenden Arbeit als Lehrerkompetenzen im engeren Sinne bzw. *Lehrkompetenzen* zu verstehen.

Ähnlich wie Allemann-Ghionda u.a. (1999) hat in der Schweiz auf Initiative der EDK eine weitere Forschergruppe um Lanfranchi ein Grundlagenpapier zu einem Standard-Curriculum entwickelt, das sprachlich und kulturelle curriculare Bausteine in die Lehrerbildung integrieren soll (vgl. EDK 2000). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird in diesem Grundlagenpapier aus der Schweiz eine überzeugende Antwort für die Gestaltung eines Curriculums für die universitäre Lehrerausbildung gesehen. Überzeugend, weil dieses über die multilinguale Dimension der EUNIT hinausgeht sowie einen allgemeineren Charakter als der Vorschlag von Allemann-Ghionda u.a. (1999) aufweist, der u.a. auch die Achse der multikulturellen und multilingualen Schweiz bei der Dimension der sprachlich-kulturellen Vielfalt berücksichtigt. Wie mit dem EUNIT-Kompetenz-Modell ein Grundlagenpapier für mehrere Länder Europas entwickelt wurde, so kann durch den allgemeineren Charakter des Grundlagenpapiers der EDK der generellen Ähnlichkeit an Lehrerbildungsaufgaben in multikulturellen und multilingualen Ländern begegnet werden, um dann curriculare Maßnahmen für die Lehrerausbildung länderspezifisch zu entwickeln. Aufgrund der Untersuchung zweier Länder, wird dieses Modell im Rahmen der vorliegenden Studie als das angemessenste eingestuft.

4.3 Das Schweizer Grundlagenpapier zur Lehrerausbildung (EDK 2000)

Ausgehend von der Zunahme der sprachlichen, kulturellen und sozialen Heterogenität an den Schulen in der Schweiz sowie dem eher geringen Stellenwert der Interkulturellen Pädagogik in den Studiengängen zur Lehrerausbildung der Vorschul-, Primar- sowie Sekundarstufe I wurde ein Grundlagenpapier zur Ausgestaltung der Lehrerbildung erstellt (vgl. Kramer 2000: 38). Was wird hierbei unter Interkultureller Pädagogik (IKP) verstanden?

„Interkulturelle Pädagogik (IKP) will eine sinnvolle Antwort sein auf die schulische und gesellschaftliche Wirklichkeit der sprachlichen und kulturellen Pluralität. Sie versteht sich als ganzheitlicher Ansatz und stellt die Beziehungen zum «Anderen» auf die Grundlage gegenseitiger Anerkennung, des Dialogs und der Konfliktbewältigung durch das Aushandeln von Lösungen, was sich von einer «Arbeit» oder «Sondermassnahmen» für Migrantenkinder unterscheidet, die gewiss angezeigt sein können, jedoch Fragen der Reziprozität und Koevolution nicht ausreichend berücksichtigen.“ (EDK 2000: 39)

Ziel der Interkulturellen Erziehung ist einerseits die Integration von Migrationsschülern zu unterstützen, andererseits alle Schüler unabhängig von ihrer Herkunft im Hinblick auf ihr Leben in der multikulturellen und multilingualen Schule und Gesellschaft vorzubereiten (EDK 2000: 41f). Begründet wird die Berücksichtigung von Interkultureller Pädagogik zum Einen mit dem schulischen Misserfolg von Migrationskindern (Sonderschulzuweisungen und Schulbesuch niederschwelliger Regelklassen der Sekundarstufe I), zum Zweiten mit Erkenntnissen zum Wissenserwerb, „dass jedes Kind sein Lernen auf der Grundlage seiner vorhandenen Ressourcen und deren Anerkennung aufbaut und ihm dies in der Masse gelingt, wie es das Gelernte als sinnvoll empfindet.“ (EDK 2000: 40) Drittens wird der Sozialisationsaspekt herangezogen und im *„Aufbau einer sozialen und verantwortlichen Klassengemeinschaft“* eine wesentliche Komponente gesehen, wobei „die Schule in einem dialektischen Prozess die Eigenheiten jedes Kindes anerkennt und gleichzeitig mittels Dialog und einer Argumentationskultur Regeln und Umgangsformen aushandelt, die für alle nachvollziehbar und verbindlich sind.“ (EDK 2000: 40) Obwohl diese Problembereiche an den Schweizer Schulen schon seit Jahren anzutreffen sind, wurde wohl aus der soziopolitischen marginalen Position von Migration und den Abgrenzungsmechanismen zu den Anderen die Interkulturelle Pädagogik nicht als verpflichtender Teil in die Lehrerbildung integriert (vgl. EDK 2000: 40).

4.3.1 Befähigung zukünftiger Studierender: Lernbereiche und Kompetenzen

Die EDK unterscheidet sechs spezifische Lernbereiche Interkultureller Pädagogik und ordnet diesen Bereichen Kompetenzen zu. Der Erwerb dieser Kompetenzen ist im Rahmen von bestehenden sozialen, wirtschaftlichen und politischen Machtverhältnissen in einer multikulturellen Gesellschaft zu sehen, der sich auf den Dialog in schulischen Zusammenhängen auswirken kann (vgl. EDK 2000: 45). Die Lernbereiche und Kompetenzen „stellen ein handlungsleitendes Anforderungsprofil für Lehrpersonen dar, die in multikulturellen und mehrsprachigen Klassen unterrichten. Darin werden die wichtigsten Postulate, Thesen und Kriterien integriert, die eine moderne Lehrerinnen- und Lehrerbildung erfüllen muss, will sie adäquat auf die Dimension der sprachlichen und kulturellen Vielfalt vorbereiten. Selbstverständlich kommt einem solchen Katalog nicht die Verbindlichkeit eines eigentlichen Regulativs zu, das nur im Rahmen eines offiziellen Lehrplans mit konkreten Richtlinien zu leisten ist.“ (EDK 2000: 54)

Die Studierenden sollen im einzelnen während des Studiums zu folgenden Kompetenzen befähigt werden (vgl. EDK 2000: 45ff):

1. Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen

1a: *Wahrnehmung kultureller und anderer Faktoren, die für das Lernen und für die Sozialisierung jedes Schulkindes ausschlaggebend sind.*

Die Studierenden sollen einerseits historische und soziokulturelle Kenntnisse zur allgemeinen und schulischen Migrationsthematik erwerben, andererseits mittels spezifischer Begriffe Analyseinstrumente sich aneignen um diese Migrationsfragen verstehen zu können.

1b: *Wahrnehmung und Anerkennung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Pluralisierung von Werten und Normen.*

Die Studierenden können anhand kulturrelativistischer und – universalistischer Positionen für den Umgang mit Spannungen in ihren multikulturellen Schulklassen sensibilisiert und vorbereitet werden. Hierbei kommt der Reflexion der Lehrkräfte über eigene Werte und Einstellungen, der eigenen Biographie eine bedeutende Rolle zu⁸³.

2. Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität

2a: *Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen.*

Bewusstsein über die eigene kulturelle Befangenheit, um einen partnerschaftlichen Dialog führen zu können.

2b: *Prävention von Diskriminierung und Rassismus; Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu bewältigen.*

Einblick in die allgemeine bzw. institutionelle Diskriminierung und/oder Rassismus und Ableitung hieraus für eine Verhaltensweisen. Methoden der Konfliktbewältigung erlernen.

3. Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität

3a: *Erfassen und Verstehen individueller Lernprozesse.*

Bereitschaft des Lehrenden mit anderen Fachleuten zusammenzuarbeiten, um mitgebrachtes Wissen und Fähigkeiten der Kinder kennen zu lernen und die Kinder darin bestärken auf diese Voraussetzungen zurückzugreifen.

3b: *Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen.*

Unterrichtsformen auswählen, die interkulturelle Kommunikation und kooperativen Unterricht ermöglichen, um die mitgebrachten Voraussetzungen der Kinder im Unterrichtsprozess einbringen zu können.

3c: *Gestalten eines Unterrichts, der die soziale Integration aller Kinder anstrebt.*

Förderung des interkulturellen Dialogs in der Lehrer-Schüler-Interaktion und der Lehrer-Eltern-Interaktion im Rahmen eines solidarischen Gesprächs- und Lernklimas mit dem Ziel der Persönlichkeitsentfaltung bei den Kindern.

4. Förderung des Schulerfolgs

⁸³ Das Reflektieren der Lehrer über ihre Einstellungen (vgl. Döring 1980: 283) und die „Kenntnis“ über die Einstellungen von Lehrern stellen einen „wichtigen Interpretationshintergrund für Analysen des faktischen Umgangs“ mit der Multikulturalität in der Schulklasse dar (Marburger et al. 1997: 6). Dadurch könnte die schulische und die soziale Integration der Zuwandererkinder, aber auch der einheimischen Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft erleichtert werden (vgl. Touloupis 1994c: 5, Ü: FT).

Aufgrund dessen muss sich der Lehrer zu aller erst seiner Einstellungen gegenüber dem „Anderen“ bewusst werden und wie diese sich auf den verschiedenen Ebenen auswirken.

4a: Fähigkeit, einen differenzierten Unterricht zu gestalten, in dem unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden.

Statt monokulturell und monolingual ausgerichteten Unterricht die sprachliche und kulturelle Vielfalt bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen.

4b: Erfassen, Interpretieren und Beurteilen von Leistungen.

Leistungsbeurteilung als Voraussetzung zur Förderung von Lernfortschritten. Thematisierung des Pygmalioneffekts vor allem beim Migrationsschülern.

4c: Teamfähigkeit und Beteiligung an Schulprojekten.

Hierbei kommt der Förderung der Teamfähigkeit und der Zusammenarbeit mit Fachstellen eine besondere Bedeutung zu.

5. Umgang mit Mehrsprachigkeit

5a: Bereitschaft und Fähigkeit, die multilinguale Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Sensibilisierung der Lehrkraft für die Auswirkungen von Zwei- und Mehrsprachigkeit auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zielt auf die Schulleistungen der Kinder ab.

5b: Bereitschaft und Fähigkeit, den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen.

Studierende dazu befähigen das linguistische Potential der Schulklasse und das Interesse an den Sprachen produktiv für die Unterrichtsgestaltung zu nutzen.

5c: Fähigkeit, den Unterricht aufgrund von Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten.

Den Unterricht auf der Grundlage der sprachlichen Voraussetzungen der Schüler gestalten, um dadurch die Schüler in ihrer sprachlichen Entwicklung einer Deutsch als Erst- oder Zweitsprache angemessen fördern zu können.

6. Zusammenarbeit mit Eltern

6a: Bereitschaft und Fähigkeit, mit Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten.

Studierende müssen lernen mit Eltern verschiedener Herkunft auf Partnerebene zu kommunizieren.

6b: Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern.

Studierende müssen das Beratungsangebot außerschulischer Einrichtungen für Eltern und Schüler kennen lernen, um eventuelle Vermittlungsaufgaben übernehmen zu können.

Die von der EDK vorgeschlagenen Kompetenzen lassen sich *gemäß ihrer spezifischen Aufgabe* den *Lehrerkompetenzen* und den *Lehrkompetenzen* zuordnen, wobei „Schulentwicklung“ hierbei nicht vorkommt (vgl. Tab.6).

PROFESSIONELLES PÄDAGOGISCHES HANDELN			Curriculare Bausteine
A. GESELLSCHAFTSANALYSE B. SITUATIONSANALYSE C. SELBSTREFLEXION D. PROFESSIONELLES HANDELN			
LEHRERKOMPETENZEN			ACB
	LERNBEREICHE	KOMPETENZEN für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen	
	1.Grundsätzliche Fragen soziokultur. Differenzen	1a: Wahrnehmung kultureller und anderer Faktoren, die für das Lernen und für die Sozialisierung jedes Schulkindes ausschlaggebend sind.	„europäisch-international-vergleichend“
	2.Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität	2b: Prävention von Diskriminierung und Rassismus; Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu bewältigen.	
	1.Grundsätzliche Fragen soziokultur. Differenzen	1b: Wahrnehmung und Anerkennung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Pluralisierung von Werten und Normen.	„migrations-/minderheiten-spezifisch-interkulturell“
	2.Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität	2a: Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen.	
Kooperation: Eltern Beraten	6.Zusammenarbeit: Eltern	6a: Bereitschaft und Fähigkeit, mit Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten.	„migrations-/minderheiten-spezifisch-interkulturell“
		6b: Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern.	
Kooperation: Kollegium, außerschulische Einrichtung	4. Förderung des Schulerfolgs	4c: Teamfähigkeit und Beteiligung an Schulprojekten.	
LEHRKOMPETENZEN			SCB
Unterrichten	3.Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität	3a: Erfassen und Verstehen individueller Lernprozesse. 3b: Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen. 3c: Gestalten eines Unterrichts, der die soziale Integration aller Kinder anstrebt.	„europäisch-international-vergleichend“
	4.Förderung des Schulerfolgs	4a: Fähigkeit, einen differenzierten Unterricht zu gestalten, in dem unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden.	
		5.Umgang mit Mehrsprachigkeit	5b: Bereitschaft und Fähigkeit, den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen. 5c: Fähigkeit, den Unterricht aufgrund von Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten.
Erziehen	5.Umgang mit Mehrsprachigkeit	5a: Bereitschaft und Fähigkeit, die multilinguale Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken.	spezifisch-interkulturell“
Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren	4.Förderung des Schulerfolgs	4b: Erfassen, Interpretieren und Beurteilen von Leistungen.	

Tab. 6 Professionelles Pädagogisches Handeln im kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmer

Damit Lehrende ihren pädagogischen Auftrag erfüllen können, müsste es Aufgabe der Lehrerbildung sein „die künftigen Bedürfnisse der Unterrichtenden abschätzen (FT: zu) können und diese in stetem Austausch zwischen Theorie und Praxis dazu befähigen, sich einen soliden Zugang zur schulischen Wirklichkeit zu erarbeiten und ihre Berufspraxis laufend zu überprüfen.“ (EDK 2000: 39). Konkret wird die Aufgabe der Lehrerbildung hinsichtlich der heterogenen Zusammensetzung der Schulklassen darin gesehen, einen „Perspektivenwechsel“ bei den Studierenden zu ermöglichen, und zwar von der monolingualen und monokulturellen Vorstellung zu „einer Vorstellung von *Mehrsprachigkeit und Vielfalt* der Kulturen“ (EDK 2000: 39f). Ist dieser Perspektivenwechsel vollzogen, so können sie „die Grundlagen für jene Kompetenzen“ erwerben, „die sie in einem plurikulturellen und mehrsprachigen Umfeld brauchen werden.“ (EDK 2000: 40). Der Perspektivenwechsel bildet die Grundlage für die hier beschriebenen Kompetenzen wodurch ein solider Zugang zur schulischen Realität geschaffen wird. Auf welche Art und Weise soll die Qualifizierung der Studierenden vonstatten gehen, damit diese befähigt werden die Kompetenzen zu erwerben? Ausgehend von den Ausführungen in Kap...werden Kompetenzen erst im Laufe der beruflichen Praxis aufgebaut werden können. Aufgrund dessen wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Sprache von der Qualifizierung Lehramtsstudierender und von Qualifikationen sein, die Studierende erwerben sollten. Im folgenden wird auf konkrete Vorschläge zur Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen eingegangen.

4.3.2 Vorschläge zur Qualifizierung von Studierenden für den Unterricht in heterogenen Schulklassen

In dem von der EDK (2000) vorgestellten Grundlagenpapier werden zu den einzelnen Lernbereichen und Kompetenzen auch Vorschläge für die Lehramtsausbildung unterbreitet. Hierbei werden exemplarisch einige der Vorschläge dargelegt:

Zum Lernbereich „Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen“ wird beispielsweise vorgeschlagen „Die «Migrationsgeschichte» der eigenen Familie über mindestens drei Generationen aufarbeiten“ oder „Sein eigenes Verhalten bei interkulturellen Begegnungen beobachten“ oder „Die grundlegende Frage diskutieren, ob die bestehende Heterogenität die Schule und die Rolle der Lehrpersonen verändert hat oder verändern sollte“ (EDK 2000: 45f). „Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität“ könnten durch den Vergleich interkultureller und binnenkultureller Kommunikationsschwierigkeiten erworben werden oder indem die «verborgenen» Vorstellungen und stillschweigenden Annahmen der Studierenden über

Menschen anderer soziokultureller Herkunft sichtbar gemacht würden (EDK 2000: 47). Studierende sollen „Unterrichtsformen und –konzepte kennen lernen, in denen Themen aus verschiedenen sprachlichen und kulturellen Perspektiven behandelt werden können und damit den verschiedenartigen Ressourcen der Kinder Raum geben“, um „Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität“ zu erwerben (EDK 2000: 48f). Zum Lernbereich „Förderung des Schulerfolgs“ wird u.a. in Bezug auf den Pygmalioneffekt vorgeschlagen: „Die unterschiedlichen Erwartungen der Lehrpersonen an die Kinder reflektieren und den Einfluss der Erwartungen auf die schulische Leistung untersuchen“ (EDK 2000: 49f). Zum „Umgang mit Mehrsprachigkeit“ werden mehrere Vorschläge unterbreitet, u.a.: „Die linguistischen Kenntnisse der Studierenden ansprechen und sie mit der Forschung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit vertraut machen“ oder „Begegnungen mit den Lehrpersonen der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur ermöglichen, um deren Anliegen kennen zu lernen“ (EDK 2000: 51). Letztlich wird zum Lernbereich „Zusammenarbeit mit Eltern“ vorgeschlagen „Anhand von Fallstudien bei den angehenden Lehrkräften ein Sensorium für die umfassende Beurteilung einer familiären Situation entwickeln und dadurch ihre kommunikativen Kompetenzen fördern“ oder „Die Studierenden entwerfen eine Strategie, wie sie mit den Eltern über Erziehungspraxis, gegenseitige Werte und Erwartungen kommunizieren wollen“ (EDK 2000: 53).

Die Studierenden werden gemäß dieser Vorschläge einerseits über ‚hochgradig aktives‘ Studieren zur Selbstreflexion und zur Auseinandersetzung mit Gegenständen zur multikulturellen und multilingualen Vielfalt angeleitet, andererseits über den Erwerb von fachwissenschaftlichem Wissen Qualifikationen erwerben können, um in heterogenen Schulklassen zu unterrichten. ‚Hochgradig aktives‘ Studieren, bedeutet somit nicht „Scheinerwerb“ über Klausuren, über ein „Absitzen“ in Seminaren, sondern die Studierenden zum Wissens- und Fähigkeitserwerb über Reflektion und aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studiums anzuregen. Im Rahmen des Studiums kann dies erfolgen, indem eine rein theoretische Grundlegung durch sogenannte Aktivitäten der Studierenden, Fallstudien und Praktika erweitert wird und der Zusammenhang zwischen dargelegter Theorie und erfahrener Praxis thematisiert wird.

5. Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen am Beispiel von zwei Ländern der EU

Bei Betrachtung der skizzierten Situation in der Schweizer Lehrerbildung kommt die Frage auf, welche Maßnahmen Hochschulen anderer Länder am beginnenden 21. Jahrhundert

ergriffen haben, um Lehramtstudierende für den Unterricht an heterogenen Schulen zu qualifizieren. Die ansteigende Anzahl multikultureller Schulklassen in Griechenland wie auch das status quo des multikulturellen Klassenzimmers an deutschen Schulen bedingt einen Bedarf an entsprechend ausgebildeten und arbeitenden Lehrern. Studien in Griechenland und Deutschland belegen allerdings eine mangelnde Qualifizierung von Lehrern im Beruf (vgl. Kap I-1). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden am Beispiel von Deutschland und Griechenland die Qualifizierungsmaßnahmen auf struktureller Ebene für angehende Lehrer in der universitären Lehrerbildung untersucht. Beide Länder sind EU-Mitgliedsstaaten und es ist zu untersuchen, inwiefern die EU Einfluss auf die Gestaltung der Studiencurricula angehender Lehrer nehmen kann.

Mit dem Maastrichter Vertrag wurde „erstmalig ein Bildungskapitel aufgenommen“, das die „Bildungszusammenarbeit der Mitgliedsländer zum Ziel hat (Müller-Solger 1994: 102). In diesem Sinne stellt mit Müller-Solger der Maastrichter Vertrag „eine Erweiterung der nationalen Bildungssysteme dar“ (Müller-Solger 1994: 103, vgl. auch Zmas 2003: 118). Ausgehend vom Maastrichter Vertrag trägt die Gemeinschaft „zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch bei, daß sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert“ (Artikel 126,1⁸⁴). U.a. hat die Tätigkeit der Gemeinschaft folgende Ziele:

„ – Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedsstaaten;

- Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden“ (vgl. Artikel 126, 2)

Die Integration der europäischen Dimension⁸⁵ im Bildungswesen impliziert auch entsprechende Maßnahmen in der Lehrerbildung. Bereits Mitte der 70er Jahre kam der Begriff der europäischen Dimension in der EU auf und 1980 ist die erste Erwähnung in Zusammenhang zur Lehrerbildung in einem Bericht der Bildungskommission zu sehen (vgl. eine Synopse der Entwicklung bei Bouzakis 1997: 540). In diesem Zusammenhang ist auch der KMK-Beschluss „Europa im Unterricht“ zu sehen, welcher auch Empfehlungen für die Lehrer(aus)bildung anspricht (KMK 1978/1990). In den 90er Jahren kann der Begriff der europäischen Dimension im Rahmen einer EU-Politik gesehen werden, die „die zentrale Rolle

⁸⁴ Die Quelle der in diesem Kapitel zitierten Artikel aus dem Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft bildete von der Groeben/Thiesing/ Ehlermann (1993).

⁸⁵ Pantidis/Pasias folgend ist der Begriff der europäischen Dimension als ein dynamischer, multidimensionaler und mehrdeutiger Begriff zu betrachten, der in Abhängigkeit von den jeweiligen sozio-historischen Entwicklungen der EU zu sehen ist (vgl. Pantidis/Pasias 2003: 47). D.h. die europäische Dimension hat auf allen Bildungsebenen ihre Bedeutung erlangt, wie beispielsweise die Implementierung der europäischen Dimension in der schulischen Curricula (vgl. ausführlicher ebd.: 47f). Zudem würde die europäische Dimension auf die Anerkennung gegenüber dem „Anderen“ verweisen, wie auch die Forderung nach dem Miteinander mit dem „Anderen“ im selben „Raum“ implizieren (vgl. ebd.: 48).

von Bildung bei der Förderung der europäischen Integrationen“ hervorhebt (Pantidis/Pasias 2003: 49f), einerseits im Maastrichter Vertrag, andererseits im Grünbuch zur europäischen Dimension im Bildungsbereich (vgl. Bouzakis 1997: 538f). Im Rahmen eines ATEE-Projektes - z.Zt. der 12 europäischen EU-Ländern - führten Vamvoukas/Kanakakis den griechischen Teil der Befragung in Griechenland durch, wobei zukünftige Primarstufen- und Sekundarstufenlehrer hinsichtlich der EU befragt wurden (vgl. Vamvoukas/Kanakakis 1996). Hierbei konnten ähnliche Befunde wie im europaweiten Durchschnitt erzielt werden: U.a. wurden Vorurteile und Stereotypisierungen zu den übrigen Mitgliedstaaten bei den angehenden Lehrern erfasst und dies als ein Hemmnis für die europäische Integration gewertet (ebd., S. 262).

Im Hinblick auf Maßnahmen wird mit Mickel hinsichtlich der europäischen Dimension im Rahmen der Lehrerbildung „in der Regel weder das zusätzliche Erlernen einer (für ungewöhnlich gehaltenen) Fremdsprache (...) noch wird die Interkulturalität themenbezogen oder prinzipiell als obligatorische Komponente des Ausbildungscurriculums angesehen.“ (Mickel 1995: 113f) Infolgedessen würde die Lehrerbildung mit Mickel „(noch) ein Schwachpunkt auf dem Wege zu interkulturellen europäischen Dimension im Schulunterricht darstellen.“ (Mickel 1995: 114) Bouzakis stellte bei Untersuchungen fest, dass im Vergleich zu anderen EU-Ländern an einer geringen Anzahl griechischer Hochschulstandorte zur Lehrerbildung ein Lehrangebot zur europäischen Dimension wie auch zur Vergleichenden Pädagogik und zur Interkulturellen Erziehung vorhanden war⁸⁶ (vgl. Bouzakis 1997: 546).

Was wäre die Lösung für die grundlegende Implementierung eines entsprechenden Lehrangebots an den Lehrerbildungsanstalten?

„Theoretisch könnte man verpflichtende Module in die Ausbildung integrieren. Diese ist jedoch in Deutschland relativ frei und richtet sich nach dem von Universität zu Universität je verschiedenen Angebot. In anderen Ländern sind die Ausbildungsanforderungen zumindest an die undergraduate students stärker normiert, so daß hier eher die Möglichkeiten einer Vorbereitung auf European studies bestehen.“ (Mickel 1995: 114)

Diesen Ausführungen folgend ist die Lehrerbildung in der EU national angelegt (vgl. Mickel 1995: 113, vgl. auch Reich 1998b: 7f). Gemäß der Artikel 126 und 127 ist die Aufgabe der Gemeinschaft, dass sie „die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt“ (Artikel 126,1) und: „Die Gemeinschaft führt eine Politik der

⁸⁶ Bouzakis geht nicht näher auf Details ein, wie etwa Angaben zum Studienjahr des untersuchten Angebots. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die entsprechende Materialgrundlage aus dem Jahr 1995 und älteren Datums ist. Der hier herangezogene Aufsatz geht auf einen Tagungsbeitrag von Bouzakis im November 1995 zurück.

beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedsstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedsstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.“ (Artikel 127,1). Bildung in der EU ist folglich national angelegt, wobei die inhaltliche Ausgestaltung der Curricula und die strukturelle Gestaltung in den Verantwortungsbereich der einzelnen Ländern fällt. Zudem ist ein „Ausschluß jeglicher Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedsstaaten“ zu beachten“ (vgl. Artikel 126,4; Artikel 127,4). Den Artikeln 126 und 127 folgend bildet Bildung für die Gemeinschaft einen der Bereiche, „die nicht in ihre ausschließliche Zuständigkeit fallen“ und somit „wird die Gemeinschaft nach dem Subsidiaritätsprinzip nur tätig, sofern und soweit die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen und Ebene der Mitgliedsstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfang oder ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können.“ (Artikel 3b). Mit Bosch ist das Subsidiaritätsprinzip als ein „Formelkompromiß“ zu betrachten, „der zwei gegenläufige Elemente enthält: Einerseits sollen Entscheidungen auf einer möglichst niedrigeren Ebene zustande kommen, andererseits werden sie bei Erfüllung bestimmter Kriterien auf eine höhere problemadäquate Ebene verlagert.“ (Bosch 1994: 15). Die hier dargelegten Artikel „unterwerfen“ mit Müller-Solger „die EG-Ebene sehr wesentlichen Beschränkungen“ (Müller-Solger 1994: 103), wobei zwar „das Subsidiaritätsprinzip einerseits der unbegrenzten Ausdehnung von EG-Kompetenzen einen Riegel vorschieben soll, bedeuten die Maastrichter Beschlüsse andererseits die deutliche Stärkung der EG-Ebene und damit ein weiteres Fortschreiten der Integration.“⁸⁷ (Bosch 1994: 16). Letztlich ist mit Bouzakis zu sagen, dass zwischen den Zeilen der Artikel 126 und 127 zu lesen ist, dass der Schwerpunkt der EU-Bildungspolitik weiterhin in der beruflichen Bildung liegt (vgl. Bouzakis 1997: 541).

Zielstellung der Länderstudien „Deutschland“ – „Griechenland“

Ausgehend von diesen Ausführungen zur bestehenden Zuständigkeit der einzelnen EU-Mitgliedstaaten in Bildungsfragen, dem Harmonisierungsverbot und dem Subsidiaritätsprinzip werden Maßnahmen in der deutschen und griechischen Lehrerbildung auf Länderebene zu betrachten sein. Die nächsthöchesten Ebenen rechtlicher Grundlagentexte zur Lehrerbildung um - Mickel folgend - „verpflichtende Module in die Ausbildung [zu] integrieren“ (Mickel 1995: 114) bilden im Fall Deutschlands die

⁸⁷ Mit der Einrichtung eines Ausschusses, der „unter anderem bei der Beschlußfassung zu Fragen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie zur Regionalpolitik gehört werden“ muss, erhoffen sich „die europäischen Föderalisten zusammen mit dem Subsidiaritätsprinzip verhindern zu können, daß die bestehenden föderalen Strukturen langsam umgestülpt werden (vgl. Bosch 1994: 15).

Prüfungsordnungen der Kultusminister der Länder. Im Fall Griechenlands bildet das Gesetz 1268/1982 i.V.m. dem Präsidialerlass 320/83 den Rahmen und die Studienprogramme der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung, eine Verbindung aus Prüfungs- und Studienordnung sowie Studienplan, bilden die darunter liegende Ebene. Die Prüfungsordnungen regeln die Zulassungsvoraussetzungen zum Ersten Staatsexamen und die Studienprogramme die Zulassungsvoraussetzungen zum Diplomerwerb. Auf diesen beiden rechtlichen Ebenen wird jeweils zu untersuchen sein, auf welche Weise Deutschland und Griechenland auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren, die Einfluss auf die Bildungsrealität nehmen. D.h. im Einzelnen, ob in der Ausbildung für angehende Lehrer der Primarstufe in Deutschland und in Griechenland verpflichtende curriculare Bausteine zur Vorbereitung für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen enthalten sind.

Hinsichtlich der Zielsetzung der Gemeinschaft eine europäische Dimension im Bildungssystem zu integrieren und die Mobilität von Lernenden, in unserem Fall der Lehramtsstudierenden, zu fördern, werden neben den minderheiten- und migrationsspezifischen curricularen Bausteinen auch Bausteine zur europäischen Dimension berücksichtigt. Hierbei wird nach zwei Kategorien differenziert: Einerseits durch die allgemeine Kategorie „europäisch-international-vergleichend“, wobei durch diese Erweiterung eine eurozentristische Schwerpunktsetzung vermieden wird. Für spezifische Fragestellungen in den Teilstudien wird bei Bedarf die Unterkategorie „europäisch“ dann gesondert herangezogen. Andererseits durch die Kategorie „minderheiten-/migrationsspezifisch - interkulturell“⁸⁸, um die konkrete Zuwanderungsproblematik zu erfassen. Diese Dichotomie ist in Anlehnung an die Kategorie „Europäische/ Internationale Dimension – Auslandsgriechen – Minderheiten“ zu sehen, welche Stamelos neben 11 weiteren Kategorien aufgestellt hat, um die Lehrgegenstände des Lehrangebots an den griechischen Fachbereichen für Primarstufenbildung untersuchen zu können (vgl. Stamelos 1999:145 und ausführlicher in Kap. III). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde diese Kategorie um den Begriff der Migranten/Zuwanderer erweitert und in die zwei genannten Kategorien dichotomisiert, wodurch eine Trennung nach internationalen, vergleichenden und europäischen Gegenständen sowie migrations-/minderheitenspezifischen und interkulturellen Gegenständen erfolgen konnte. Solch eine Gegenstandsbestimmung geht über das Deutschspezifische bzw. Griechischspezifische hinaus, so dass in der vorliegenden Arbeit die Sprache von der „nationalübergreifenden“ Dimension sein wird.

⁸⁸ Diese Kategorie ist ganz im Sinne des von Hohmann eingeführten Verständnisses von „interkulturell“ begrifflich belegt (vgl. Hohmann 1983: 5).

Zunächst wird nun in Kapitel II die deutsche Lehrerausbildung und im Anschluss daran in Kapitel III die griechische Lehrerausbildung auf nationalübergreifende curriculare Bausteine in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch bzw. Neugriechisch hin untersucht. Ein wesentlicher Unterschied der beiden grundschulbezogenen Lehrerausbildungen ist, dass Studierende in Deutschland 2 bis 3 Studienfächer auswählen und Studierende in Griechenland eine grundlegende und stark vorstrukturierte Ausbildung in mehreren Studienfächern erhalten. Aufgrund dessen wird nun im deutschen Teil der Untersuchung die Struktur des deutschen Lehramtsstudiums anhand eines Studienfaches, des Faches Deutsch, dargestellt, wobei Bezüge des Fachs zur nationalübergreifenden Dimension hergestellt werden.

II. Die aktuelle Situation der nationalübergreifenden Lehrerbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts am Beispiel des Deutsch-Studierenden für das Lehramt an Grundschulen in Deutschland

Soll im Grundschul-Unterricht mit Schmitt (2001a) der Lernbereich „Interkulturelle Erziehung“ berücksichtigt werden, so kommt die Frage auf, inwiefern Grundschul-Lehrer in Deutschland die entsprechenden Qualifikationen aus ihrer universitären Ausbildung mitbringen, um nach dem „durchgängigen Prinzip“ der Interkulturellen Erziehung zu unterrichten. Wie anspruchsvoll ist die Ausbildung zum Grundschullehrer im Hinblick auf eine mit Terhart (2000) „zunehmende Heterogenität in den Lernergruppen“? Betont wird von Röber-Siekmeyer (1997) und Glumpler (1997c) die Bedeutung der sprachlichen Förderung in den ersten Schulklassen. Welche Qualifikationen erhält der Deutsch-Lehrer während seiner Ausbildung an den Universitäten nicht nur im Hinblick auf die sprachliche Förderung, sondern mit Röber-Siekmeyer (1989/1997) auch auf die sozio-kulturelle Integration aller Grundschulkinder? Welche rechtlichen Grundlagen sind für die universitäre Lehrerbildung von Bund und Ländern vorgegeben und welchen Stellenwert nimmt die Qualifizierung der zukünftigen Lehrer hierbei ein?

Zielstellung

Von primärem Interesse ist, inwiefern Lehramtsstudierende des Studiengangs bzw. Studienschwerpunkts „Lehramt an Grundschulen“ und des Studienfachs „Deutsch“ an den deutschen Hochschulen für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen vorbereitet werden. Wie wir in Kapitel I gesehen haben, befassten sich von den Anfängen der „Ausländerproblematik“ an, die Erziehungswissenschaft und die Germanistik mit der Dimension der sprachlich-kulturellen Heterogenität an den Schulen. Infolgedessen bilden das Studienfach Deutsch/Germanistik und der erziehungswissenschaftliche Anteil Pädagogik/Erziehungswissenschaft den Gegenstand der Untersuchung. Konkret werden die zum Sommersemester 2002 gültigen Prüfungsordnungen sowie die Vorlesungsverzeichnisse desselben Semester herangezogen und einer explorativen Inhaltsanalyse unterzogen. Zudem wird - im Rahmen des Paneuropagedankens sowie der Globalisierungs- und Internationalisierungsprozesse - von sekundärem Interesse sein, auch die europäisch-international-vergleichende Dimension zu untersuchen. Durch den Vergleich beider Dimensionen wird die Gewichtung der sprachlich-kulturellen Dimension im Rahmen der nationalübergreifenden curricularen Bausteine erfasst werden können. Die Ausgangsfrage der Untersuchung lautet: Welchen Stellenwert nimmt die sprachlich-kulturelle Dimension in der

universitären Lehrerausbildung in den Fächern Deutsch und Erziehungswissenschaft ein – einen vorrangigen oder einen untergeordneten gegenüber dem internationalen Aspekt?

Aufbau des Kapitels II

Zur Beantwortung dieser Frage ist es zunächst notwendig die strukturellen Merkmale des universitären Lehrerausbildungssystems zu skizzieren und dadurch das argumentative Fundament für die empirischen Teilstudien zu legen. Ausgehend von Glumplers Thesen zur Lehrerausbildung in Deutschland wird in Kapitel 1 die aktuelle Situation der Lehrerbildung in Deutschland mit Schwerpunkt die universitäre Lehrerausbildung (Kap. 1) am Beispiel für das Lehramt an Grundschulen dargestellt (Kap. 1.1). Die gegenwärtige Situation der deutschen Lehrerbildung wird vor allem in Anlehnung an den Ausführungen der von der Kultusministerkonferenz beauftragten Kommission⁸⁹ für Lehrerbildung dargestellt (Terhart 2000). Im Anschluss hieran wird am Beispiel des Faches Deutsch die Perspektive des nationalübergreifenden Bausteins auf die gegenwärtige Lehrerausbildung bezogen (Kap. 1.2).

1. Allgemeine Entwicklung und aktuelle Situation der universitären Lehrerausbildung in Deutschland

Das deutsche Hochschulwesen umfasst insgesamt 537 öffentliche und private Hochschulen (<http://www.studienwahl.de/fmg.htm>, Stand 18.02.02). Hiervon weisen 138 Hochschulen die Einrichtungsart Universität vor, worunter Universitäten, Technische Hochschulen, Gesamthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Kirchliche Hochschulen usw. zu verstehen sind (ebd.). Studierende in Deutschland mit dem Berufsziel ‚Lehrer‘ an Schulen absolvieren im Jahr 2002 in der Regel ein Universitätsstudium. Der Studiengang „Lehramt an Grundschulen bzw. in der Primarstufe“ und das Studienfach Deutsch können in allen Bundesländern, außer im Saarland, studiert werden (ebd.): Eine Immatrikulation für das Grundschullehramt kann an 47 Hochschulen, konkret an 34 Universitäten, an einer Hochschule, an sechs Pädagogischen Hochschulen⁹⁰ und an drei Technischen Universitäten erfolgen⁹¹ (vgl. ANHANG-II, Tab. 2).

⁸⁹ Die Kommission bestand aus Fachleuten der Wissenschaft und der Bildungsverwaltung, deren Ziel es gewesen ist, „ausgehend von einer Situationsanalyse Perspektiven für eine zukunftsorientierte Lehrerbildung zu entwickeln und hierfür Optionen zu beschreiben und zu bewerten.“ (Terhart 2000: 10) Diese Kommission bildete eine der vielen Kommissionen, die seit Mitte der 90er Jahre auf Bundesländerebene, auf Verbandsebene, auf Fachgesellschaftsebene und im Rahmen der Hochschulrektorenkonferenz tagten. Ein synoptische Darstellung der Empfehlungen dieser Kommissionen zur Reform der Lehrerbildung gibt der Beitrag von Szczyrba & Wildt (2000), auf den hier verwiesen wird. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit, werden exemplarisch die Ausführungen der Kommission „Kultusministerkonferenz“ herangezogen, da diese einen allgemein-deutschen Darstellungsscharakter haben.

⁹⁰ Einzig und allein in Baden-Württemberg ist die Einrichtungsart Pädagogische Hochschule zu finden. Die baden-württembergische Landesregierung hat sich gegen eine Integration der PH an den Universitäten ausgesprochen, obwohl reformbedürftige Punkte wie „verengtes Blickfeld der Studierenden“ oder „begrenzte

Im Rahmen des Modernisierungsprozesses wurde seit dem 18. Jahrhundert ein zunehmender Auf- und Ausbau der Lehrerbildung⁹² in institutioneller, zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht beobachtet (vgl. Terhart 2000: 22), der am Ende des 20. Jahrhunderts zum universitären Institutionscharakter der Lehrerbildung in Deutschland führte. Am ausgehenden 20. Jahrhundert ist Bewegung in die Lehrerbildung gekommen, sei es auf der Ebene der Reformen, der Modellversuche oder Projekte und der Veröffentlichung über die Lehrerbildung (vgl. Seibert 2001a). Teil dieser Bewegung sind auch die von der Terhart-Kommission erarbeiteten Perspektiven der Lehrerbildung, welche im Rahmen der Arbeit immer wieder aufgegriffen und in die Diskussion zur universitären Lehrerausbildung integriert werden.

In den Diskussionen um die Zukunft der universitären Lehrerbildung in Deutschland lassen sich gemäß Edith Glumpler drei Themenschwerpunkte erkennen: die Konzeptionsdebatten, die Qualitätsdebatten und die Statusdebatten (vgl. Glumpler 1997a: 12). Glumpler skizziert in ihrem Beitrag die Entwicklung dieser Debatten und stellt zwei Thesen auf. In der ersten These führt sie die fehlende einheitliche und verbindliche Konzeption der universitären Lehrerausbildung und den Bestand regionaler Varietäten auf die föderative Struktur der Länder und die damit verbundene Kultus- und Finanzautonomie (ebd.). Die Folge hiervon stellt Glumpler in ihrer zweiten These auf: In der deutschen Universitätslandschaft kann aufgrund der föderativen Struktur der Länder auch nicht von einheitlichen Qualitäts- und Strukturproblemen sowie einheitlichen Eingriffen, die zur Optimierung der Lehrerbildung

Forschungsmöglichkeiten“ oder „unzureichende Personal- und Sachmittelausstattung“ oder „Isolation und Wettbewerbsnachteile gegenüber allen anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ von der „Strukturkommission Lehrerbildung 2000“ angesprochen würden (Schmitt 1994: 21f). Auf der anderen Seite ginge der Erhalt der Pädagogischen Hochschulen mit dem Erhalt der zumindest vorhandenen Personal- und Sachmittelausstattung wie auch Lehr- und Forschungsschwerpunkte einher, da bei einer Integration Kürzungsmaßnahmen zu befürchten wären (FT: aus dem Gespräch mit einem Lehrenden an einer Pädagogischen Hochschule, WS 2002/03).

⁹¹ Sowohl der Status der Pädagogischen Hochschulen wie auch der Hochschule ist mit dem Status der Universitäten vergleichbar, da es sich hierbei um „interdisziplinär organisierten Hochschulen vom Typus Universität“ handelt (Terhart 2000: 93).

⁹² In Anlehnung an von der Kultusministerkonferenz beauftragten Kommission für Lehrerbildung gilt, dass: „der Begriff »Lehrerbildung« für den gesamten Bereich der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung (Lernen im Beruf) benutzt“ wird (Terhart 2000: 22). „Er ist der weitere Begriff und soll gerade den Zusammenhang sowie die anzustrebende Einheit von vorberuflichem und beruflichem Lernen ausdrücken. Der Begriff »Lehrerausbildung« wird dagegen für die vorberufliche Ausbildung in der Universität und im Referendariat verwendet.“ (Terhart 2000: 22) Beckmann verweist darauf, dass: „Je nach der geistigen und gesellschaftlichen Situation wird der eine oder der andere Begriff gebraucht.“ (Beckmann 1997: 97). Beide Aufgaben, Lehrerbildung und Lehrerausbildung, sind jedoch notwendig (vgl. ebd.). Der Begriff der Lehrerbildung geht dem Begriff der Lehrerausbildung zeitlich voraus und „zielt auf ein geschichtliches Standortbewußtsein, auf Verantwortung und auf eine pädagogische Haltung“ die den Heranwachsenden zur Mündigkeit führt (Beckmann 1997: 97). Hingegen verdeutliche der Begriff der Lehrerausbildung, „daß Erziehung und Unterricht einen Lehrer erfordern, der fachkundig seine Berufsaufgabe erfüllt; angesprochen ist damit der Prozeß der Professionalisierung des Lehrerberufs.“ (Beckmann 1997: 97)

führen, gesprochen werden (Glumpler 1997a). Glumpler führt ihre Thesen am Beispiel der drei Debatten zur Lehrerbildung aus:

Konzeptionsdebatten. In den Konzeptionsdebatten führen mehrere Aspekte zur vorhandenen Heterogenität in der universitären Lehrerbildung. Hierbei werden der Einfluss der alten Traditionsuniversitäten⁹³ und die Heterogenität in den „wissenschaftstheoretischen“ Positionen⁹⁴ angeführt. Zudem wird auch der visionäre Charakter in den Forderungen der Wissenschaftler hinsichtlich einer kollektiven Lehrerbildung⁹⁵ genannt. Außerdem die vielfältigen Positionen zum Phasenaufbau der Lehrerbildung, wie auch der Vielfalt der

⁹³ Pädagogischen Hochschulen, ehemals mit Seminarcharakter und später als Pädagogische Akademien (vgl. etwa Müller-Rolli 1989; Gutzmann 2000) wurden in die alten Traditionsuniversitäten integriert, welche als einzige neben den Reformuniversitäten und den neugegründeten Universitäten auf Erfahrungen mit der akademischen Lehrerbildung verweisen konnten (vgl. Glumpler 1997a: 15). Mit der Akademisierung der Ausbildung für Grund-, Primar- und Hauptschullehrer ist eine Entwicklung in Richtung der Verwissenschaftlichung des niederen Schulwesens und der Pädagogisierung des höheren Schulwesens zu verzeichnen (vgl. Terhart 2000: 22f). Die beiden Entwicklungsstränge der Lehrerbildung, des höheren und des niedrigen Schulwesens, (vgl. Eckhardt 1998: 7) sind somit an den Universitäten zusammengeführt worden. Mit Habel gesprochen, „haben sich im Zuge der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung historisch neben dem fachwissenschaftlichen auch das erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Element ausdifferenziert“ (Habel 2000: 316f). Durch die Integration aller Lehramtsstudiengänge in die Universität nahm zwar die Kluft zu der traditionellen universitären Gymnasiallehrerbildung ab (Terhart 2000: 23), jedoch entstand gleichzeitig mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die alten Traditionsuniversitäten das Problem unterschiedliche Lehrerbildungskonzeptionen miteinander zu verbinden, was eine Reformbremse an den jeweiligen Universitäten zur Folge hatte (vgl. Glumpler 1997a: 15). Die Fächer der Pädagogischen Hochschulen gerieten schnell „unter dem Anpassungsdruck der etablierten universitären Disziplinen“ (Müller-Michaels 1993: 150). Waren die Ziele für die Integration der Pädagogischen Hochschulen an den Universitäten die Einheitsausbildung, das Prinzip die Verwissenschaftlichung der Ausbildung und die Professionalisierung für Lehrer aller Studiengänge, so blieb man weit davon entfernt (ebd., S. 150f).

⁹⁴ Gemeinsam war den Traditionsuniversitäten und den Pädagogischen Hochschulen, dass diese dem Anspruch von Theorie und Praxis nicht gerecht wurden (vgl. Glumpler 1997a: 16). Weder die Traditionsuniversitäten noch die Pädagogischen Hochschulen erfüllten die Forderungen nach einer empirischen Erziehungswissenschaft an ihren Institutionen (ebd.). Bei beiden fehlten „konsensfähige berufswissenschaftliche Diskurse“, beide prägten heterogene „wissenschaftstheoretische“ Positionen und heterogene fachliche Orientierungen von Wissenschaftlern, die an der Lehrerbildung beteiligt waren (ebd.). Mit der Gründung der Reformuniversitäten und der Gesamthochschulen wurde auch wissenschaftliches Personal aus den alten Traditionsuniversitäten eingestellt und somit wurde aus den traditionellen Wissenschaftsrichtungen, der Paradigmenstreit in den Erziehungswissenschaften sowie die „akademische Distanz zu den Praxisfeldern des Lehrberufs“ in die neugegründeten wissenschaftlichen Institute hineingetragen (ebd., S. 17). Klafki folgend führt die wechselseitige Kritik der an der Theorie beteiligten Vertretern der Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik und der an der schulischen Praxis Beteiligten zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung (vgl. Klafki 1994: 46). Mit Wittenbruch zeigt sich die „konzeptionelle Krise“ in der Lehrerbildung u.a. „in der mangelnden Integration der fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und allgemeindidaktischen Studienelemente oder in der unzureichenden Sicherung des ‚Theorie-Praxis-Bezugs‘ in der Lehrerbildung“ (Wittenbruch 1995: 61).

⁹⁵ Glumpler erklärt die Entwicklung in den *Konzeptionsdebatten* zur Lehrerbildung, dass in historischen Analysen die Forderung nach einer gemeinsamen Universitätsausbildung für alle Lehrämter gerne den Volksschullehrern zugeschrieben wird. Diese sollen durch hauptsächlich materialistischen Beweggründen geleitet sein und auf den sozialen Aufstieg, einem höheren Status und einer höheren Besoldung nach dem Universitätsstudium sinnen (vgl. Oelkers 1996: 41). Glumpler kritisiert hieran, dass „die differenzierte Konzeptionsdebatte, die seit der Jahrhundertwende das Bemühen um eine wissenschaftliche und einheitliche (der Konzeption der Einheitsschule verpflichtete) Reform der LehrerInnenbildung geprägt hat“ vernachlässigt wird (Glumpler 1997a: 13). Auch kommt bei dieser Argumentation „die wissenschafts- und bildungspolitische Bedeutung prominenter Gymnasial- und Universitätspädagogen in diesem Reformprozess“ nicht zur Sprache (ebd.). Daneben betont sie als gewichtigen Grund für das Fehlen einer kollektiven Lehrerbildung auch „die Heterogenität und Vielfalt der regionalen Schulsysteme und Schulkulturen“, welche sich in der Lehramtsbildung der verschiedenen Bundesländer und konkret den Studien- und Prüfungsordnungen der Lehrämter und damit auch der Zertifikate widerspiegelt (ebd., S. 23).

Institute, an denen das Lehramtsstudium absolviert werden kann⁹⁶ (vgl. Glumpler 1997a: 13f).

Qualitätsdebatten. Die starken Unterschiede in der Qualität der universitären Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern lassen sich auf folgenden Punkt bringen (ebd., S. 24): „Ziele, Inhalte und Methoden der LehrerInnenbildung, ihre Strukturen und die für notwendig erachtete Qualifikation des akademischen Personals⁹⁷ der Lehramtsstudiengänge differieren in den einzelnen Bundesländern beträchtlich.“ (ebd.) In den Studien- und Prüfungsordnungen wie auch den Zertifikaten der Lehramtsstudiengänge ist in den verschiedenen Bundesländern eine Heterogenität zu verzeichnen⁹⁸ (ebd., S. 23). Glumpler folgend erscheint aufgrund dieser Heterogenität eine Festlegung bundeseinheitlicher Qualitäts- und Curricular-Normen für die Lehramtsstudiengänge als sinnlos (ebd., S. 26).

Statusdebatten. Die Statusdebatten weisen auf die bestehenden Statusdifferenzen hin, die sich an lehramtsspezifischen „Regelstudienzeiten und dem damit verknüpften Studienvolumen, am Zusammenhang von Studienabschluß und Gratifikation und am akademischen Niveau der Institutionen, an denen ein Lehramtsstudium absolviert wird“, festmachen lassen⁹⁹ (ebd., S. 31).

⁹⁶ In dem Zusammenhang der institutionellen Ansiedlung der Lehrerausbildung ist erwähnenswert, dass im Laufe der 90er Jahren eine Diskussion aufkeimt, die Annäherung der Lehrämter zu revidieren und das Lehrerstudium an Fachhochschulen anzusiedeln (vgl. Glumpler 1997a: 11f). Diesem Postulat setzt 1997 die Ständige Kultusministerkonferenz der Länder in ihrem Beschluss das Argument von der Notwendigkeit eines universitären Studiums entgegen, denn wissenschaftliche Erkenntnisse führen zu fortlaufenden Veränderungen der curricularen Wissensbestände und dadurch würden die Anforderungen an die heutige Lehrerschaft steigen (vgl. Glumpler & Rosenbusch 1997: 7; Terhart 2000: 59; vgl. Habel 2000: 316f).

⁹⁷ Notwendige Qualifikation im Berufungsverfahren für Hochschullehrer stellt der § 44 HRG dar, womit das „Schulpraxiserfordernis“, d.h. „Referendariat und dreijährige Unterrichtstätigkeit an Schulen nach dem 2. Examen“ gemeint ist (Glumpler 1997a: 29). Diese Qualifikation stellt jedoch ein grundlegendes Problem bei den meisten zu berufenden oder bereits berufenen Hochschullehrern, die in der Regel nicht über das Schulpraxiserfordernis verfügen (ebd.). Die zukünftige Lehrerschaft wird also in Deutschland von Hochschullehrern unterrichtet, die in der überwiegenden Anzahl „keine Gelegenheit oder kein Interesse hatte, außerhalb der Universität schul- bzw. unterrichtspraktische Erfahrungen zu sammeln.“ (ebd.). Bezeichnenderweise werden die expliziten Anforderungen des §44 HRG von den meisten Länderministerien umgangen und somit ist, im Hinblick auf die Lehrerbildung, eine heterogen qualifizierte Hochschullehrergruppe in der deutschen Universitätslandschaft anzutreffen (ebd., S. 30). Dies hat unterschiedliche Meinungen über die Inhalte und Qualifikationen der Lehrerbildung zur Folge.

⁹⁸ Beispielsweise wird bei näherer Betrachtung der Fachstudien im Lehramtsstudium durch Huber festgestellt, dass das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium in Abhängigkeit vom Bundesland und vom Lehramtstyp zwischen 40 % und 90 % des Lehramtsstudiums ausmachen (vgl. Huber 1996: 55).

⁹⁹ Exemplarisch zu dieser Debatte, sei folgendes dargelegt: Die KMK- Rahmenvereinbarungen von 1997 zur Regelstudienzeit und Semesterwochenstundenanzahl im Lehramtsstudium führen zur fehlenden Statusgleichheit der verschiedenen Lehramtstypen (vgl. Glumpler 1997a: 32f). Hierbei liegt die Regelstudienzeit der verschiedenen Lehrämter zwischen 7 und 9 Semestern und die Semesterwochenstunden zwischen 120 und 160, wobei die kürzesten Studienzeiten für die Lehrämter an Grund- bzw. Primarschulen sowie Hauptschulen vorgegeben sind (ebd.). In der Statushierarchie der Lehramtsstudierenden, werden die Lehrämter an Gymnasien und Sonderschulen relativ hoch und die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen eher niedrig bewertet (vgl., Rosenbusch u.a. 1988: 230ff, zitiert nach Glumpler 1997a: 33). Knauf hingegen führt aus, dass das Ansehen des Grundschullehrers auch positiv gewertet wird, was eine differenziertere Betrachtung statusthematischer Aspekte impliziert (vgl. Knauf 1996: 11f).

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen gelangt Glumpler zu dem Schluss (ebd., S. 13ff), dass in Deutschland „kein einheitliches und verbindliches Konzept der universitären LehrerInnenbildung“ erzielt werden konnte (ebd., S. 13). Ziel ist es daher „Vorzüge und Probleme der bestehenden Ländermodelle analytisch zu erfassen“ (ebd., S. 36) Aussagen über die Qualität der Lehrerbildung sind auf einzelne Universitäten im besten Fall auf Bundesländerebene zu begrenzen und nicht generalisierbar. Somit können solche Aussagen „nicht als Begründung für bildungspolitische Grundsatzentscheidungen herangezogen werden.“ (Glumpler 1997: 12)

Hieraus folgt, dass in der vorliegenden Studie Untersuchungen zur Lehrerausbildungssituation hochschulstandortspezifisch bestenfalls bundesländerspezifisch durchzuführen sind, um zuverlässige Aussagen zu treffen. Infolgedessen werden Ergebnisse aus der deutschen Studie nicht nur auf Bundebene, sondern vor allem auch auf Bundesländerebene und im Fall des Lehrangebots auch auf der Ebene der einzelnen Hochschulstandorte vorgelegt und diskutiert. Im Anschluss hieran wird entsprechend zu Glumplers Feststellung über den standortspezifischen Charakter der Lehrerausbildung exemplarisch an zwei Ländermodellen der nationalübergreifende Baustein in der Lehrerausbildung für Grundschullehrer untersucht. Im Besonderen werden hierbei zwei Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und zwei Hochschulstandorte in Rheinland-Pfalz herangezogen. Zunächst ist es jedoch notwendig die Struktur der deutschen Lehrerausbildung am Beispiel der Grundschullehrerausbildung im Allgemeinen und die Struktur des „Deutsch“-Studiums im Besonderen darzulegen, um die theoretischen Grundlagen für den empirischen Teil zu stellen.

1.1 Die Struktur der deutschen Lehrerbildung am Beispiel Lehramt an Grundschulen

In diesem Kapitel wird auf strukturelle Merkmale der universitären Lehrerausbildung am Beispiel des Grundschullehrer-Studiengangs eingegangen, wobei die Heterogenität in den einzelnen Bundesländern durch eigene Untersuchungen belegt wird. Zum einen wird auf das mehrphasige Lehrerbildungsmodell, einzugehen sein (vgl. Kap. 1.1.1). Zum zweiten können die grundschulbezogenen Studiengänge aller Bundesländer je nach Studiumsmodell dem grundschulspezifischen Lehramtstyp 1 oder dem schulstufenübergreifenden Lehramtstyp 2 (vgl. Kap. 1.1.2) zugeordnet werden. Im weiteren wird auf die Studiendauer (vgl. Kap. 1.1.3) und die Studienanteile des Grundschullehrer-Studiums eingegangen (vgl. Kap. 1.1.4). Zuletzt wird auf die Kritik an der universitären Lehrerausbildung in Deutschland einzugehen sein, wobei einzelne Kritikpunkte zur Aufstellung von Items in der Fragebogenerhebung führten (vgl. Kap. 1.1.5).

1.1.1 Mehrphasiges Lehrerbildungsmodell

Bei näherer Betrachtung, wie die Ausbildung von akademischen Berufen in Deutschland aufgebaut ist, fällt auf, dass zumeist mehrphasige Modelle dominieren (Terhart 2000: 60). Es spreche vieles dafür, die Vermittlung der berufsrelevanten wissenschaftlichen Grundlagen als Schwerpunkt einer ersten Phase vorzusehen (ebd.). In der zweiten Phase liegt der Schwerpunkt auf der berufspraktischen Ausbildung und in der dritten Phase erfolgen Maßnahmen, um die berufliche Kompetenz weiterzuentwickeln und aufrechtzuerhalten (ebd.). Es werden also drei Phasen der Lehrerbildung unterschieden: die universitäre Phase, die berufspraktische Phase und die Phase der Fort- und Weiterbildung (ebd.). Nach erfolgreichem Abschluss des Studiums erwerben die Absolventen das 1. Staatsexamen zum Lehramt (vgl. Schnell 2000: 231). Erst nach erfolgreichem Durchlaufen der berufspraktischen Phase, dem Referendariat, womit der „Vorbereitungsdienst an Studienseminaren für Lehrämter in Verbindung mit den zugeordneten Schulen“ gemeint ist, wird das 2. Staatsexamen erworben und nur dann kann die kontinuierliche Berufsausübung beginnen (ebd.). *Eine Auswertung zum Vorbereitungsdienst für zukünftige Grundschullehrer im Rahmen der vorliegenden Arbeit ergab in den meisten Bundesländern eine zweijährige Dauer, die Ausnahme bilden hierbei Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Hamburg mit 18 Monaten.* Durch die zwei Staatsprüfungen haben Lehramtsanwärter nicht nur universitätsspezifischen Kontakt, sie kommen auch mit dem staatlichen Bildungsapparat in Berührung (vgl. Terhart 2000: 24). Die dritte Phase der Lehrerbildung, die Fort- und Weiterbildung der Lehrerschaft, steht erst am Anfang ihrer Entwicklung und nimmt gegenwärtig eine Randrolle ein¹⁰⁰ (ebd., S. 23). Die Lehrerausbildung in Deutschland findet folglich in den ersten beiden Phasen statt (ebd.).

Aus dem hier skizzierten mehrphasigen Modell der Lehrerbildung wurde, wie bereits in der Problemstellung ausgeführt, die erste Phase zur Untersuchung ausgesucht: Mit der Metapher des Baumes gesprochen, werden während der universitären Lehrerausbildung die Wurzeln oder die Grundlagen gelegt, um später eine Lehrerkompetenz aufbauen zu können. Insofern wird von Interesse sein zu untersuchen, ob und inwiefern Grundlagen für das spätere kompetente Lehrerhandeln in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen während der universitären Lehrerausbildung gelegt werden.

¹⁰⁰ Die Kommission weist auf die steigende Bedeutung der Lehrerfort- und -weiterbildung hin und empfiehlt, künftig anstatt mit dem Begriff der *Lehrerausbildung* (der sich auf die ersten beiden Phasen bezieht) stärker mit dem Begriff der *Lehrerbildung* den Zusammenhang aller drei Phasen (Lernen in der Ausbildung und Lernen im Beruf) zu betonen.“ (Terhart 2000: 60).

1.1.2 Föderatives Prinzip - Lehramtstyp 1 und Lehramtstyp 2

In Deutschland findet Lehrerbildung im Rahmen des föderativen Prinzips statt: „Das bedeutet, dass jedes Bundesland ein eigenständiges System der Lehrerbildung aufgebaut hat, welches in Verbindung zu den ebenfalls landesspezifischen Strukturen des Schulsystems steht.“ (ebd., S. 57) Konkret ist die Lehrerbildung „in den einzelnen Bundesländern teils exakt an den bestehenden Schulformen, teils an Schulstufen orientiert oder aber schulform- bzw. schulstufenübergreifend organisiert.“ (ebd., S. 95f) Durch die Kulturhoheit der Länder kommt es auch zu einer begrifflichen Überflutung an Lehramtsbezeichnungen, „die jedoch auf 6 unterschiedliche Grundtypen von Lehrämtern zurückgeführt werden können.“¹⁰¹ (ebd., S. 57) Das föderative Prinzip in Deutschland bedeutet für die universitäre Ausbildung von Lehrern für die Grundschule¹⁰², dass vom Bund Rahmenvereinbarungen durch die Kultusministerkonferenz getroffen werden, jedoch die einzelnen Bundesländer vor dem Hintergrund dieser Rahmenvereinbarungen ihre eigenen Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften aufstellen¹⁰³. Konkret, wurden von der Kultusministerkonferenz zwei Rahmenvereinbarungen für angehende Lehrer der ersten Schulklassen des Schulsystems aufgestellt, denn es gibt einerseits Bundesländer, die ausschließlich für *ein* Lehramt ausbilden und prüfen, das Lehramt der Grundschule bzw. der Primarstufe (Lehramtstyp 1). Andererseits findet in den übrigen Bundesländern die Ausbildung und Prüfung für *übergreifende* Lehrämter der Primarstufe *und* aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I statt (Lehramtstyp 2). Der Lehramtstyp 1 orientiert sich folglich an der bestehenden Schulform der Grundschule bzw. der Schulstufe Primarstufe. Der Lehramtstyp 2 hingegen ist schulform- bzw. schulstufenübergreifend organisiert.

Wie bereits erwähnt kommt es durch die Kulturhoheit der Länder zu einer begrifflichen Überflutung der allgemeinen Lehramtsbezeichnungen, aber auch der Bezeichnungen zum Lehramt für den Unterricht in den ersten Klassenstufen. *Eine Auswertung der Prüfungsordnungen der Bundesländer, welche das Lehramt für Grundschullehrer anbieten, ergab auch innerhalb des jeweiligen Lehramtstyps unterschiedliche Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländer (vgl. ANHANG-II, Tab. 2).* Hierbei wird beim Lehramtstyp 1 je nach Landesrecht die Bezeichnung „Lehramt an Grundschulen“ bzw. „Lehramt für die

¹⁰¹ Hierbei handelt es sich um folgende Lehrämter: „Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Sonderschulen, Berufliche Schulen“ (Terhart 2000: 95).

¹⁰² Vgl. zur Geschichte der Grundschule in Deutschland Götz/Sandfuchs (2001) und zur aktuellen Situation der Grundschule Einsiedler u.a. (2001).

¹⁰³ Soweit nicht anders angegeben, lehnen sich die folgenden Ausführungen an die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1)“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997) und der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2)“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997) an.

Primarstufe“ verwendet. Beim Lehramtstyp II sind 7 Bezeichnungen zu unterscheiden wie der Tabelle 1 zu entnehmen ist. *D.h. auch innerhalb der beiden Lehramtstypen ist eine Heterogenität der Bezeichnungen zu verzeichnen, die auf die unterschiedlichen Schulsysteme der jeweiligen Bundesländer zurückzuführen ist.*

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen zur Unterscheidung von Lehramtstyp 1 und Lehramtstyp 2 sowie von Glumplers (1997a) These zum standortspezifischen Charakter der Lehrerausbildung ist es notwendig für den empirischen Teil der Arbeit einerseits zwischen Hochschulen des Lehramtstyps 1 und des Lehramtstyps 2 zu unterscheiden. Andererseits müssen für die Fragebogenerhebung Bundesländer ausgesucht werden, welche denselben Lehramtstyp ausbilden. Dadurch soll eine ansatzweise Vergleichbarkeit der Daten gewährleistet werden.

1.1.3 Studiendauer

Ausgehend von der Kulturhoheit der Länder ist auch die Dauer der einzelnen Lehrämter in den jeweiligen Bundesländern uneinheitlich geregelt. Der Grundschulverband legte 1994 „Zehn Standpunkte zur Grundschulreform“ vor, unter denen im neunten Standpunkt eine mindestens achtsemestrige Lehrerausbildung gefordert wurde, um eine verbesserte Lehrerbildung erzielen zu können (vgl. Schmitt 1994: 7f). *Die Auswertung der Prüfungsordnungen zum Lehramt an Grundschulen ergab zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Regelstudienzeit - einschließlich der Prüfungszeit - zwischen 6 Semestern und 9 ½ Semestern, wobei die Regelstudienzeit an den meisten Hochschulen 7 Semester dauert (vgl. Anhang-II, Tab. 2).* Gemäß der vorliegenden Rahmenverordnung zum Lehramttyp I beträgt die angeführte Regelstudienzeit während des Universitätsstudiums 7 Semester. *Die Auswertung der Prüfungsordnungen mit dem Lehramtstyp I ergab entsprechend eine 7-semestrige Regelstudiendauer.* Die Regelstudienzeit für das Studium des Lehramtstyps II dauert je nach Lehramt zwischen 7 bis 9 Semester. *Hinsichtlich der Regelstudienzeit konnte in den untersuchten Prüfungsordnungen diese Zahl nicht bestätigt werden, - die Regelstudienzeit lag zwischen 6 (in Baden-Württemberg) und 9 ½ Semestern (in Hamburg).*

Dieser Teil der Ausbildung wird mit dem Ersten Staatsexamen abgeschlossen.

1.1.4 Studienanteile

Die in Kapitel II-1 beschriebene Annäherung zwischen den Lehrämtern wird mit der „gemeinsamen beruflichen Handlungsstruktur aller Lehrämter“ begründet (Terhart 2000: 63). Ein auf diese Handlungsstruktur bezogenes Ziel-, Bedingungs- und Veränderungswissen

werde seit geraumer Zeit von der Erziehungswissenschaft, der Pädagogischen Psychologie und den Fachdidaktiken bereitgestellt (ebd.). Für alle Lehrämter seien wissenschaftliche Fachstudien erforderlich (ebd.). Studierende aller Lehramtstypen verfügen demnach, zumindest in den Grundstrukturen, über ein gemeinsames Handlungswissen. Diesen Ausführungen folgend, konstituiert sich die erste Ausbildungsphase aus vier Bereichen, welche die Wissensgrundlage für eine einheitliche berufliche Handlungsstruktur aller Lehramtstypen bilden (ebd.): Die Lehramtsanwärter erwerben wissenschaftliche Grundlagen in meistens zwei Studienfächern, den sogenannten Fachwissenschaften, in den Erziehungswissenschaften (ebd., S. 23) und in den fachdidaktischen Studien (ebd., S. 67). Daneben bilden auch schulpraktische Studien einen Teil der Studienordnung (ebd.), wobei ihre Funktion eher als exemplarisch und begleitend zu beurteilen ist (ebd., S. 70). Wichtig ist die Verbindung dieser Studienanteile und der Aufbau von Reflexionsvermögen, um als Grundschullehrer arbeiten zu können.

Im Folgenden werden nun die allgemeinen Ausführungen der beiden Rahmenvereinbarungen zu den Studienanteilen in der universitären Lehrerbildung für das **Lehramt an Grundschulen** dargelegt:

Lehramtstyp 1:

Der Lehramtsstudierende erwirbt mit dem Studium des Lehramtstyps 1 Grundlagen zum Grundschullehramt oder dem Primarstufenlehramt (vgl. KMK, 1997a). Von besonderer Bedeutung für die Ausbildung des Lehramtstyps 1 sind die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile, damit die zukünftigen Lehrer die Grundlagen erwerben, um die eingeschulten Kinder in ihrem neuen Lebensraum und während ihres neuen Lebensabschnittes zu unterrichten, zu erziehen und zu fördern (ebd.). Neben den fachlichen Kompetenzen sind auch soziale und personale Kompetenzen zu erwerben, die mit der Ausübung des Lehrerberufs verbunden sind, um den Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen (ebd.).

Lehramtstyp 2:

Die Rahmenvereinbarung zum Lehramtstyp 2 (vgl. KMK, 1997b) weist Unterschiede zur Rahmenvereinbarung des Lehramtstyps I auf. Die Besonderheit des Lehramtstyps 2 liegt in der vielfältigen Ausgestaltung des Lehramts durch die betreffenden Bundesländer. Lehramtsstudierende mit Schwerpunkt „Grundschulausbildung“ erwerben Grundlagen zum Unterrichten *mindestens* eines Fachs an der Sekundarstufe I bzw. einer Schulart der Sekundarstufe I, wobei dasselbe im umgekehrten Fall gilt, d.h. Studierende mit Schwerpunkt „Sekundarstufe I“ können auch an Grundschulen unterrichten. Die Anzahl der Fächer und die

Gewichtung der Schwerpunkte in den beiden Schulstufen unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland.

Ausgehend von der Kulturhoheit der Länder sind auch die Studienanteile in den jeweiligen Bundesländern uneinheitlich geregelt wie bereits in Kap. 1.1.4 dargelegt. Die Untersuchung von Prüfungsordnungen zur universitären Ausbildung von Grundschullehrern im Rahmen der vorliegenden Arbeit ergab ein ähnlich uneinheitliches Bild, was beispielsweise die Semesterwochenstunden in den einzelnen Studienanteilen oder die Zusammensetzung der zu studierenden Pflichtanteile oder die Anforderungen zu den einzelnen Fächern anbelangt. Zudem ergab die Auswertung der Prüfungsordnungen ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der angegebenen Daten zu den einzelnen Studienanteilen. Die Angaben umfassten das Spektrum von sehr allgemeinen Angaben über die Fächerkombination bis zu sehr konkreten Angaben zu den Zielen und Inhalten der einzelnen Fächer. Ein Vergleich der SWS in den einzelnen Studienanteilen fällt schwer, denn in einigen Bundesländern wird die SWS-Anzahl der Fachwissenschaften einschließlich der Fachdidaktik angegeben, in anderen nicht. In manchen Bundesländern wird Grundschulpädagogik- und Didaktik angeboten und in diesem Fall werden die SWS entweder mit Fachstatus angegeben oder bei den Erziehungswissenschaftlichen Studien integriert. Berechnet man nun, trotz der angegebenen Probleme, die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile (ohne die Grundschulpädagogik und –didaktik) liegt die Anzahl der SWS zwischen 40 und 128. Rechnet man die Grundschulpädagogik und –didaktik bei der Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu, dann ergibt sich eine Zahl zwischen ca. 70 und 146 SWS. Detaillierte Berechnungen und Vergleiche sind praktisch nur bundesländerspezifisch vorzunehmen. Gemäß der vorliegenden Rahmenverordnung zum Lehramttyp 1 umfasst die Ausbildung etwa 120 Semesterwochenstunden an erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen. Die Auswertung der Prüfungsordnungen mit dem Lehramtstyp I ergab eine 7-semesterige Regelstudiendauer, allerdings variierten die SWS zwischen 98 und 126. Die SWS-Anzahl für das Studium des Lehramttyps 2 kann zwischen 120 bis 160 Semesterwochenstunden umfassen.

Die hier dargelegten Daten zu den Studienanteilen belegen die These von Glumpler (1997a) hinsichtlich der uneinheitlichen Regelungen in der universitären Lehrerbildung.

Darüber hinaus ist auch folgender Aspekt von Bedeutung für die vorliegende Arbeit: In den Prüfungsordnungen werden zwar die „Scheine“ genannt, welche die Zulassungsvoraussetzungen zum Examen bilden, jedoch: Deutsch-Studierende – beispielsweise - haben i.d.R. auch bei Pflichtscheinen etwa zur „Sprachwissenschaft“ die

Wahlmöglichkeit zwischen dem sprachwissenschaftlichem Lehrangebot das Themengebiet, das sie interessiert auszuwählen. Somit bildet solch ein formaler Pflichtenchein auf inhaltlicher Ebene eher einen Wahlpflichtenchein.

1.1.4.1 Fachstudien

Betrachtet man das Ziel und den Auftrag der Schule, so ist die Kompetenz- und Wissensvermittlung die grundlegende Aufgabe für den Lehrer (vgl. Terhart 2000: 100). Der Lehrer muss demzufolge über ein solides Wissen verfügen (vgl. hierzu die Diskussion in Kapitel I), das er während seiner Lehramtsausbildung innerhalb der Fachwissenschaften erwirbt und damit die Schüler beim Lernprozess unterstützen (vgl. Terhart 2000: 100). Die wissenschaftlichen Fachstudien werden „neben der pädagogisch-didaktischen, sozialen und personalen Kompetenz“ als grundlegend für die Ausübung des Lehrerberufs betrachtet (ebd.). Die Lehramtsabsolventen sollten deshalb über die Fähigkeit des selbständigen wissenschaftlichen Arbeitens verfügen (ebd.). Das besondere an dem Lehrer ist, dass dieser „im Blick auf den Schulunterricht die *gesamte Breite* seines Faches bzw. seiner Fächer beherrschen, wohingegen ein Fachwissenschaftler (auf einer breiten Basis) sich in aller Regel um eine oder mehrere *Spezialisierungen* als Vertiefungen innerhalb seines Faches bemühen muss.“ (ebd., S. 99) Die Fachstudien beziehen sich darüber hinaus auf „sehr grundsätzliche, schul- und bildungstheoretische Fragen“, welche „die Fortbeschreibung des Auftrags von Schule in einer sich veränderten Wissenschaftslandschaft sowie einem sich verändernden gesellschaftlich-kulturellen Umfeld betreffen.“ (ebd., S. 102) Problematisch erscheint, dass der deutsche Lehramtsstudierende während des kurzen Studiums gleichzeitig gründliche wissenschaftliche Kenntnisse in zwei Fächern, wenn gar in drei Fächern erwerben wird, und somit die Grundlagen für eine reflektierte Herangehensweise mit neuen Forschungserkenntnissen während seiner beruflichen Tätigkeit legt (ebd., S. 101). Ein grundlegendes Problem bildet auch das Curriculum für die Studierenden. Welche Inhalte sollen den Lehramtsstudierenden vermittelt werden? Hierbei ist zu bedenken, dass die Lehrinhalte Kenntnisse bezogen auf den Arbeitsplatz Schule und nicht auf akademische Lehre und Forschung vermitteln müssen (ebd., S. 102). Im Besonderen betrachtet Köhnlein für den Primarstufen-Studiengang „eigene fachwissenschaftliche akzentuierte Lehrveranstaltungen“ als „erforderlich“ und zwar „in *einer* der fachlichen Bezugswissenschaften“, damit den Studierenden „*elementares Wissen und Können von höherem Standpunkt aus*“ vermittelt wird, wobei das „unabdingbare Verstehen in größeren Zusammenhängen“ Teil dieser Formel ist (Köhnlein 1992: 41).

Studium des Lehramtstyps 1:

Konkret zu den für die vorliegende Arbeit relevanten fachwissenschaftlichen Studien (vgl. KMK, 1997a):

„3.2 Das Studium ist auf die wissenschaftlichen Kernbereiche der jeweils studierten Fächer bzw. Lernbereiche ausgerichtet und soll die Fähigkeit zur Durchdringung komplexer Sachverhalte und auch zu fachübergreifenden, und interdisziplinärem Arbeiten entwickeln. Es umfasst das Studium eines Wahl- oder Schwerpunktfaches sowie das Studium der Didaktik der Grundschule bzw. der Primarstufe oder das Studium von Lernbereichen oder eines oder mehrerer weiterer Fächer (...). Dabei soll auf das Wahl- oder Schwerpunktfach etwa 1/3 des Studienvolumens, jedoch mindestens 35 Semesterwochenstunden entfallen, so das ggf. auch ein Einsatz über die Grundschule hinaus möglich ist.“ (ebd., S. 3)

„3.3 Das fachwissenschaftliche Studium konzentriert sich – neben einem orientierenden Überblick auf bestimmte Teilgebiete des Faches. Die Fächer Deutsch und Mathematik sowie der Bereich der musischen Fächer besitzen dabei in manchen Ländern eine Sonderstellung, die sich in (Mindest-) Studienverpflichtungen oder Pflichtbindungen niederschlägt.

Wahlmöglichkeiten mit Schwerpunktsetzungen sind länderspezifisch geregelt. In allen Ländern können im Rahmen des Studiums von Fächern bzw. Lernbereichen gewählt werden: Deutsch, Mathematik; Kunst, Musik, Sport; Sachunterricht. Die Länder können weitere Fächer, z.B. Fremdsprache, zulassen.

3.4 Die Länder können Fächerkombinationen festlegen oder ausschließen.“ (ebd., S. 4)

Studium des Lehramtstyps 2:

Folgende Abweichungen vom Lehramtstyp I sind hinsichtlich der Ausführungen zum Studium hervorzuheben:

„(...) Es umfaßt das Studium eines Faches oder zweier Fächer und der Didaktik der Grundschule bzw. der Primarstufe oder das Studium zweier oder mehrerer Fächer bei angemessener Verknüpfung mit fachdidaktischen Fragestellungen. Dabei sollten die Fächer, in denen eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I oder einzelner ihrer Schularten erworben wird, ein Studienvolumen von jeweils mindesten 35 Semesterwochenstunden umfassen.“ (KMK 1997b: 3)

Die Bestimmungen zur Fächerwahl sind beim Lehramtstyp 2 allgemeiner formuliert:

„3.3 Bei Lehrämtern, die sich schwerpunktmäßig oder mit gleichem Gewicht auf die Grundschule beziehen, werden die für das Grundschul- bzw. Primarstufenlehramt geltenden Wahlmöglichkeiten, Schwerpunktsetzungen und Pflichtbedingungen berücksichtigt.“ (ebd., S. 3f)

Um den Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht zu sprengen wurde das Studienfach „Deutsch“ ausgewählt, um den Bestand an nationalübergreifenden curricularen Bausteinen in den Prüfungsordnungen und den Vorlesungsverzeichnissen zu erfassen. Von Interesse ist welche wissenschaftlichen Grundlagen der zukünftige Grundschullehrer im Studienfach „Deutsch“ erwirbt, um später den Unterricht im Schulfach Deutsch an sprachlich und kulturell heterogene Schulen abhalten zu können. In Kapitel 1.2 wird ausführlicher auf das Studium des „Deutsch“-Lehrers und den Zusammenhang zu nationalübergreifenden curricularen Bausteinen eingegangen.

Zudem werden auch die grundschulspezifischen Anteile in der Lehrerbildung berücksichtigt. Mit Hegele argumentiert wird ein

„grundschulspezifisches Lehrangebot für unbedingt notwendig“ erachtet, einerseits aus „einem eher anthropologisch-erziehungswissenschaftlich ausgerichteten und einem eher didaktisch-methodischen, auf unterrichtliche Gegenstandsfelder bezogenen Begründungszusammenhang. (...) Anthropologische, entwicklungspsychologische, erziehungswissenschaftliche und bildungstheoretische Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte haben zu der Annahme einer spezifischen Bildungsform des Kindes im Grundschulalter geführt, die sich von der des Jugendlichen in den Sekundarstufen grundlegend unterscheidet und besondere pädagogische Maßnahmen erforderlich macht.“ (Hegele 1992: 65)

Zu den unterrichtsbezogenen Gegenstandsfeldern der Grundschulpädagogik werden u.a. die Vorschulische Erziehung und Schulanfang, grundlegender Sprachunterricht, grundlegender Sach- und Mathematikunterricht und die musisch-ästhetische Erziehung gezählt (ebd., S. 67).

Von besonderer Bedeutung ist die sprachliche Grundlegung:

„Kinder lernen also nicht Sprache um der Sprache willen, sondern weil sie ohne Sprache nicht als Menschen leben können. In und mit Sprache begreift und formt das Kind sich selbst und seine Welt. Defizite und Versäumnisse bei der Vermittlung der Muttersprache wirken sich deshalb negativ aus bis in die Bereiche des Denkens, Wahrnehmens und Verhaltens hinein.

Dies aber bedeutet, daß der Sprachunterricht in der Grundschule die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes nicht nur am Rande beeinflusst. Die Entfaltung der Sprachkompetenz ist für die Entwicklung und Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit als ganze konstitutiv.

Daraus ergibt sich aber folgerichtig, daß der grundlegende Sprachunterricht eng mit der Erziehung und Bildung der kindlichen Persönlichkeit zu verzahnen ist, d.h. mit einer umfassenden anthropologischen und pädagogischen Fundierung einhergehen muß“ (ebd., S. 67)

Die Ausführungen Hegeles zur sprachlichen Grundlegung gewinnen vor allem im Hinblick des multilingualen Klassenzimmer an Bedeutung. Die sprachliche Grundlegung ist in die erziehungswissenschaftliche Grundlegung integriert und auch mit allen anderen Bereichen eng verzahnt ist (ebd., S. 68). Solch eine Integration könne jedoch nur in einem besonderen, grundschulspezifischen Lehrangebot im Rahmen eines wissenschaftlichen Faches Grundschulpädagogik angemessen vermittelt werden (ebd.). Grundschulspezifische Bildungsaspekte scheinen „ein wissenschaftliches Fach ‚Grundschulpädagogik‘ zu rechtfertigen. Problematisch erscheinen jedoch eine gänzliche Trennung von den Fächern und die dadurch entstehende Ausnahmesituation, die vom Bildungsgedanken her kaum legitimiert werden kann.“ (Biester 1992: 78)

Schmitt folgend sind die grundschulspezifischen Anteile der Lehrerbildung zufriedenstellend, da zumindest auf struktureller Ebene, „die grundschulpädagogischen Studien, der Anfangsunterricht und die Grundlegung der Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht in den meisten Ländern gesichert [sind], besonders wenn eigene Grundschul-institute und/oder Lehrstühle für Grundschulpädagogik bestehen.“ (Schmitt 1994: 12)

Eigene Untersuchungen ergaben, dass in manchen Ländern Grundschulpädagogik und/oder –didaktik als eigenständiges Fach wählbar sind, in anderen Ländern sind die grundschulspezifischen Anteile unter der Erziehungswissenschaft integriert. In beiden Fällen werden aus dem grundschulspezifischen Studium der Anfangsunterricht, die erziehungswissenschaftliche und die sprachliche Grundlegung bei der Analyse der Prüfungsordnungen und Vorlesungsverzeichnisse berücksichtigt. Die Grundschulpädagogik/-didaktik wird jedoch nicht als eigenständige Kategorie in der Hauptuntersuchung berücksichtigt. Im Rahmen eines Pretests wurde nach Auswertung des Lehrangebots festgestellt, dass ein geringfügiges Studienangebot bei den grundschulspezifischen Anteilen in den Vorlesungsverzeichnissen zu finden war. Aufgrund der zentralen Funktion der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung werden vorhandene nationalübergreifende Lehrveranstaltungen der Erziehungswissenschaft zugerechnet.

1.1.4.2 Fachdidaktische Studien

„Fachdidaktik integriert pädagogische und fachliche Probleme und Erkenntnisse, und sie kommt zu neuen Fragestellungen, die weder von der Pädagogik noch von der Fachwissenschaft allein bearbeitet werden können. (...). Sie erforscht Ziele, Voraussetzungen und Bedingungen, Inhalte, Methoden, Formen und Mittel dieses Lehrens und Lernens und bedient sich dabei auch bestimmter Erkenntnisse und Forschungsmethoden anderer wissenschaftlicher Disziplinen, insbesondere ihrer fachlichen Bezugswissenschaften, der (Schul-)Pädagogik, der Psychologie, der Soziologie und der Philosophie. (...) ihr gegenwärtig wichtigstes Wirkungsfeld liegt aber im Aufbau von Theorien und praktischen Konzeptionen des institutionalisierten Schulunterrichts.“ (Köhnlein 1992: 36f)

Infolgedessen findet Fachdidaktik ihren wissenschaftlichen Standort als Vermittlungsinstanz zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik (vgl. hierzu Klafki 1994: 55). Fachdidaktischen Studien wird auch gerne eine Brückenfunktion zwischen den einzelnen Teilstudien zugeschrieben, damit alle Studienanteile integriert werden können (vgl. Terhart 2000: 104). Allerdings schlägt sich das „bestehende Reputationsgefälle“ Fachdidaktik und Fachwissenschaft (Quasthoff 1999: 142) im geringen Studienanteil der Fachdidaktik am Gesamtstudium nieder und ermöglicht nur „die spezifischen Fragen der jeweiligen Fachdidaktik“ zu klären (Terhart 2000: 68). Studierende werden sich am ehesten im Bereich ihrer Fachwissenschaften kompetent fühlen, da die Studienanteile in der Fachdidaktik und der Erziehungs-/Sozialwissenschaft zu gering ausfallen, „um schon an der Hochschule Fähigkeiten der Unterrichtsführung und des Umgangs mit Schülern ausbilden zu können.“ (Kretschmer/Stary 1998: 9) Dies hat seinen Ausgangspunkt, bezogen insbesondere auf die Primarstufenlehrausbildung, in der mangelnden Absicherung der erziehungswissenschaftlichen „vor allem auch ihrer fachdidaktischen Anteile“, da diese durch

Stellenabbau und durch einen bedrohlichen Nachwuchsmangel¹⁰⁴ gefährdet seien (Wittenbruch 1995: 67). Jaumann-Graumann stellten hingegen fest, dass *berufstätige* Lehrer sich vor allem in Bezug auf die Fachwissenschaften am wenigsten ausgebildet fühlen, was darauf zurückgeführt wurde, dass etwa 60 % der Befragten Grundschullehrer waren, „die gegenüber anderen Lehrämtern eine vergleichsweise geringere fachwissenschaftliche Ausbildung erhalten haben.“ (Jaumann-Graumann u.a. 2000: 91f)

Welche sind die Aufgaben der fachdidaktischen Studienanteile im Lehramtsstudium?

„Zu den wesentlichen Aufgaben fachdidaktischer Studien in der ersten Phase gehört es, Studenten heranzuführen an und kompetent zu machen für

- die Analyse und Reflexion von Zielen, Bedingungen , Prozessen und Ergebnisse fachbezogenen Lernens und Lehrens,
- die theoriegeleitete Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenem Unterricht,
- die Entwicklung und Evaluation von fachbezogenen Unterrichtseinheiten und Curricula.“ (Terhart 2000: 102)

Hierbei seien enge Bezüge zum Fach wie auch zu den Unterrichts- und Humanwissenschaften notwendig (ebd., S. 103). Es gehöre dabei auch zu den Aufgaben der Fachdidaktik, Gegenstände und Teilgebiete des zugehörigen Fachs im Hinblick auf deren Bildungswert und deren Lehrbarkeit für jeweilige Bildungsgänge zu analysieren und ggf. lernzugänglich aufzuarbeiten bzw. zu restrukturieren (ebd.). Ebenso seien allgemeine pädagogische und psychologische Erkenntnisse und Theorien im Hinblick auf ihre Relevanz für fachliches und fächerverbindendes Lernen und Lehren zu analysieren und aufzubereiten (ebd.). Als Beispiele werden angeführt:

„ (...) fachspezifische Erkenntnisse über Probleme und Möglichkeiten des Lernens von Schülern, fachbezogene Schülervorstellungen, fachspezifische Arten des Zugänglichmachens von Inhalten oder ein fachadäquater Einsatz von Computern.“ (ebd.)

Diese Ausführungen sind vor dem Hintergrund des Verhältnisses zwischen der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik und der Fachwissenschaften zu sehen, welches kontrovers diskutiert wird und in das Theorie-Praxis-Problem¹⁰⁵ in der Lehrerbildung mündet.

Haben aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik diese beteiligten Wissenschaften es „*mit Unterricht, mit Lehren und Lernen, mit Lehrern und Schülern zu tun, implizit auch die Fachwissenschaftler, soweit sich die Existenz ihrer Arbeitsplätze auch ihrer Funktion in der*

¹⁰⁴ „Das Fehlen praxisaffin qualifizierter NachwuchswissenschaftlerInnen in den Fachdidaktiken hat bereits zur Streichung von Hochschullehrerstellen in diesen Disziplinen geführt. Ein ähnliches Schicksal könnte die Erziehungswissenschaften ereilen, wenn ihre FachvertreterInnen nicht überzeugend vermitteln können, welchen Tauschwert wissenschaftliche Diskurse und Befunde im Hinblick auf die Entwicklung von Lehrerprofessionalität und Schulqualität gegenwärtig haben.“ (Glumpler 1997a: 31)

¹⁰⁵ Vgl. etwa Poschardt (1997); Bertzen u.a. (1998); Barsch (2000) sowie die entsprechenden Beiträge zur Primarstufenausbildung in Wittenbruch/Möller (1992: 95ff) und die Ausführungen in Kapitel I.

Lehrerbildung ergibt“ sei die hierbei festgestellte Gemeinsamkeit in Frage gestellt, denn: „Viele Fachwissenschaftler lehnen aus ihrem Selbstverständnis heraus einen direkten Bezug auf Schule und Unterricht ab.“ (Meyer/Plöger 1994: 9) Auf der anderen Seite sind Bauer/Fischer/Pflug der Ansicht, dass eine zukünftige auf den Unterricht bezogene Professionalität nur erreicht werden kann, „wenn die Ausbildung im Fach von den Erfordernissen des Unterrichtens ausgeht.“ (Bauer/Fischer, Pflug 1999: 157) Weiter sei mit Meyer/Plöger in Frage gestellt inwiefern Lehramtsstudierende Bezüge zwischen der Allgemeinen Didaktik, der Fachdidaktik und der Fachwissenschaft herstellen sollen, „wenn die Fachvertreter diese Beziehung bestreiten oder nicht offen legen.“ (Meyer/Plöger 1994: 9f) Hieraus entsteht die Forderung an alle beteiligten Wissenschaftler nach einer Lehre, die das gemeinsame Ziel der „Qualifizierung der Studierenden zu erziehungswissenschaftlich, fachdidaktisch und fachwissenschaftlich kompetenten Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern“ verfolgt (ebd., S. 10). Auf das Verhältnis vor allem zwischen der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken allgemein soll im Folgenden eingegangen werden, um eine Grundlage für die weiteren Ausführungen zur Fachdidaktik Deutsch (Kap. II, 1.2.4) zu bilden. Gab es in den 50er und 60er Jahren einen regen Dialog zwischen der Allgemeinen Didaktik und den Fachdidaktiken, der zur Eigenständigkeit der Fachdidaktiken führte, so ist die ursprüngliche Verständigungsbereitschaft nicht mehr gegeben (vgl. Plöger 1994: 23ff). Mehrere Positionen sind hinsichtlich des Verhältnisses der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik zu finden: Die Fachdidaktik brauche die Allgemeine Didaktik, weil sie allein keine Aussagen zu unterrichtlichen Prozessen machen kann (Reinhardt/Weise 1997: 12). Die Fachdidaktiken konkretisieren ihre Theorien ausgehend von den Angeboten der Allgemeinen Didaktik (ebd.). Klafki geht jedoch davon aus, dass Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken nicht in einem hierarchischen Verhältnis hinsichtlich der pädagogischen Qualität ihrer Aussagen zueinander stehen und begründet dies „durch einen unterschiedlich weiten Umfang des Geltungsanspruchs ihrer Aussagen.“ (vgl. Klafki 1994: 49f) Infolgedessen könnten auch nicht Fachdidaktiken aus der Allgemeinen Didaktik abgeleitet werden (ebd., S. 50). Eine ähnliche Position nimmt auch Köhnlein ein, der „die Allgemeine Didaktik (mit ihrer Spezialisierung als Grundschuldidaktik) und die Fachdidaktiken (...) nicht in einem taxonomischen Verhältnis“ stehen sind, und jede Disziplin als „Mittelpunkt ihres eigenen Beziehungsnetzes“ betrachtet (Köhnlein 1992: 43). Köhnlein betrachtet als die Funktion und Aufgabe der Allgemeinen Didaktik u.a. in der „Erarbeitung eines *Aufgabenkanons* für die (Grund)-Schule, der auch allgemeine und spezielle Forderungen an die Erziehung einschließt, z.B. Sozialerziehung, Friedenserziehung, Gesundheitserziehung. Stärker als die

Fachdidaktiken ist sie gefordert, Zusammenhänge zu stiften und ein tragendes Konzept für die (Grund-) Schule zu entwerfen, das allen speziellen Aufgabenbereichen und Fachbezügen eine Rückbildung gibt“ an (ebd., S. 39). Plöger kritisiert an Vertretern der Allgemeinen Didaktik die generalisierende und allumfassende Konzeption von Theorien (vgl. Plöger 1994: 36f). Klafki hingegen sieht darin „ein unverzichtbares, regulatives Prinzip des allgemeindidaktischen Erkenntnisstrebens.“ (Klafki 1994: 62) Ausgehend von der konstatierten Vagheit der allgemeindidaktischen Konzepte wird auf die Eigenständigkeit der Fachdidaktik hingewiesen (Reinhardt/Weise 1997: 12). Zudem: Allgemeindidaktiker, wie Klafki, kritisieren an Fachdidaktikern sich überwiegend an den verwandten Fachwissenschaften zu orientieren, obwohl Schlüsselprobleme wie Arbeitslosigkeit oder die Friedensproblematik sich nicht in den Grenzen der herkömmlichen Schulfächer fassen lassen (ebd., S. 45; S. 58f). Die Vorstellung eines Abbild-Verhältnisses zwischen bestimmten Einzelwissenschaften und bestimmten Schulfächern bzw. ihren Didaktiken gehe mit reduktionistisch verengten Auslegungen einher (ebd., S. 58f). Aufgabe der Lehrer sollte es nicht sein „Einzelwissenschaften vereinfacht in die Schule übersetzen, sondern Wissenschaft unter didaktischen Fragestellungen nach ihren Lösungspotentialen für Lebensprobleme und nach Voraussetzungen, Folgen und Grenzen befragen.“ (ebd., S. 59) Letztlich gibt es innerhalb der Allgemeinen Didaktik/Fachdidaktik verschiedene Positionen, die das Verhältnis zur Fachdidaktik/Allgemeinen Didaktik unterschiedlich beurteilen (ebd., S. 45f).

Im Rahmen des Integrations- und Vereinheitlichungsprozesses der Lehrerbildung und der Hervorhebung der fachlichen Ausbildung des Lehrers als erstrangige Aufgabe in den Empfehlungen im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, ist die Entscheidung der meisten Fachdidaktikern sich dem fachwissenschaftlichen und nicht dem erzwissenschaftlich-didaktischen Fachbereich zuzuordnen (vgl. Plöger 1994: 29ff, Klafki 1994: 47f). Hierin wird ein entscheidender Faktor für das Ausbleiben des Dialogs zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik gesehen (ebd.). Die Integration der Pädagogischen Hochschulen an den Universitäten und die damit verbundene Etablierung der Fachdidaktiken an den Universitäten wird weiterhin von der Suche der Fachdidaktiken „nach eigenständigen „wissenschaftstheoretischen“ und methodologischen Standorten zwischen ihren jeweiligen Fach- bzw. Bezugswissenschaften und der Erziehungswissenschaft“ begleitet (Glumpler 1997a: 16). Neben der „Verwissenschaftlichung“ der Lehrerbildung sieht Plöger die Gründe für den Diskussionsabbruch zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik auch in der unkritischen Rezeption allgemeindidaktischer und fachwissenschaftlicher Theorien, wie auch in der falschen Einschätzung der allgemeindidaktischen Modelle durch die Fachdidaktiker

hinsichtlich der Reichweite und Grenzen dieser Modelle und der Vernachlässigung der Allgemeindidaktiker ihre Modelle entsprechend der leitenden Interessen zu konzipieren (Plöger 1994: 27ff). Bezogen auf das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik fordert Dietrich im Rahmen der Lehrerbildung eine stärkere und verbindlichere interdisziplinäre Kooperation zwischen den getrennten Disziplinen, um einer höherbewerteten und vermeintlichen oder tatsächlichen inhaltsleeren Allgemeinen Didaktik entgegenzuwirken (vgl. Dietrich 1994: 235ff).

Wie wichtig nun eine auf interkulturelle Aspekte gründende Didaktik ist, skizziert Prenzel an den Konstrukten „Ausgrenzungsprozesse“ und „Assimilation“:

„*Didaktisch* entspricht gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozessen die Didaktik des instruktiven, gleichschrittigen Lernens in der homogen gedachten Lerngruppe. Schülerinnen und Schüler haben entweder dem geplanten Gleichschritt zu entsprechen oder sie werden in „besondere“ Klassen oder Schulen überwiesen. (...). *Didaktisch* entspricht dem Vorgang der Assimilation das Modell der kompensatorischen Erziehung. Durch besondere Förderungsmaßnahmen sollen Schülerinnen und Schüler befähigt werden, in der homogenen Jahrgangsklasse mitzukommen, deren Normen selbst aber unangetastet bleiben.“ (Prenzel 1997: 192f.)

Als erfolgsversprechend für eine interkulturelle Didaktik erscheint hierbei die Integration einer Mehrperspektivischen Didaktik¹⁰⁶ in eine Didaktik der Pädagogik der Vielfalt, eine Pädagogik die „personale und soziale Verschiedenheit der Lernenden als wichtige Voraussetzung von Unterricht“ betrachtet (ebd., S. 191). Zu überlegen wäre, ob statt „Didaktik der Vielfalt“ oder „mehrperspektivischer Unterricht“ auch von einer „Didaktik des Perspektivwechsels“ oder einer „Didaktik der Horizontüberschreitung“ gesprochen werden sollte, wobei als Aufgaben „Das Zeigen der Welt“, „Die Beachtung kultureller Pluralität“ und „Perspektivität als Erkenntnisprinzip“ gezählt werden (Duncker 1997: 178ff). Im Zentrum solch eines Unterrichts stehen der Gesprächskreis, die Freiarbeit und Projekte (vgl. Prenzel 1997: 190f). Diese interkulturelle Konzeption ist im Zusammenspiel von der Pädagogik (Pädagogik der Vielfalt) und der Didaktik zu sehen (vgl. Duncker 1997: 174).

Betrachtet man nun auf einer allgemeineren Ebene die Entwicklung von interkulturellen Aspekten in der Didaktik so lässt sich mit Roth feststellen, dass zum:

„Verhältnis von Allgemeiner und Fachdidaktik im Kontext interkultureller Bildung liegen so gut wie keine Beiträge vor. In der Regel sind die didaktischen Beiträge allgemein im Stile theoretischer Fundierung gehalten“ (Roth 2000: 43).

¹⁰⁶ „Unterrichtskonzeptionen, die Kindern Unterrichtsgegenstände durch verschiedene Sichtweisen zugänglich machen sollen“ (Prenzel 1997: 191) denn: „Lehrenden und Lernenden ist unumgänglich bewusst, daß sie mit Menschen mit verschiedenen Perspektiven auf die Lerngegenstände und auf das psychosoziale Geschehen zusammenarbeiten. Nicht Gleichheit der Perspektiven des Denkens und Handelns, sondern wechselseitiges Kennenlernen der verschiedenen Perspektiven ermöglicht Gemeinsamkeit.“ (ebd., S. 198)

Das allgemein problematische Verhältnis zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik spiegelt sich auch im Hinblick auf die interkulturelle Perspektive wider. Bis heute sei die didaktische Lücke zwischen den theoretischen Filigranarbeiten und den unzähligen, häufig aus der Praxis entstandenen Materialien nicht gefüllt (Roth 2000: 13). Lehrer können von Seiten der Allgemeinen Didaktik keine Hilfestellung erwarten, denn:

„Die Implantation interkultureller Bildung in den allgemeinen Bildungsbegriff, wie sie der stets gerne zitierte Klafki immerhin bereits in den 80er Jahren vorgeschlagen hat, und die Berücksichtigung von Interkulturalität als allgemeinem didaktischem Prinzip sind nach wie vor kaum realisiert.“ (Roth 2000: 48)

Und somit: „Interkulturelles Lernen ist kein oder kein wesentliches Thema allgemeindidaktischer Lehr- und Standardwerke.“ (Roth 2000:16) Roth findet diese Segregation erstaunlich, da schon seit längerem Interkulturalität im Kontext Interkultureller Pädagogik „als allgemeines pädagogisches und didaktisches Prinzip von Unterricht propagiert wird“ (Roth 2000: 17) Das „Interkulturelle“ soll, als Prinzip wie es Roth nennt oder mit Steiner-Khamsi als „Perspektive“, gemäß neuerer Ansätze in der Interkulturellen Pädagogik in „sämtliche Fragen der Schulentwicklung“ einfließen (Steiner-Khamsi 1996: 43). Trotzdem findet eine Segregation statt und das Ergebnis dieser Segregation scheint sich in der Unsicherheit der Lehrer und einer als Feiertagspädagogik in Projektwochen und Schulfesten betriebenen interkulturellen Erziehung an den Schulen widerzuspiegeln (vgl. Roth 2000: 14; 29). Auch seien didaktische Entwürfe aus dem Bereich der Interkulturellen Pädagogik eher selten (ebd., S. 30). Ähnliches ist zur Behandlung des Themas in den Fachdidaktiken zu beobachten:

„Mit kultureller Vielfalt umgehen zu lernen, wird zwar in allgemeiner Weise als notwendige Kompetenz gefordert (...). Doch ist eine Umsetzung dieses Postulats in den fachdidaktischen Konzeptionen bislang erst in Umrissen und Ansätzen erkennbar.“ (Reich/Holzbrecher/Roth 2000: 7)

Erklärt wird dieser Sachverhalt u.a. durch das Nebeneinander der Fachrichtungen einer Disziplin, der theoretischen und fachfernen Ausrichtung der interkulturellen Konzepte, der Unübersichtlichkeit der veröffentlichten Arbeiten und der vielfältige Vorgehensweise bei der didaktischen Konzeption (ebd.). Ausgehend von dieser Kritik wurde von Reich/Holzbrecher/Roth (2000) ein Handbuch zur Fachdidaktik interkulturell veröffentlicht. Betrachtet man den Diskussionsstand zur interkulturellen Perspektive in der Didaktik, so ist in den einzelnen Fachdidaktiken ist der Diskussionsstand unterschiedlich, d.h. in Fächern wie Biologie oder Physik spielt die interkulturelle Bildung keine Rolle, im Bereich der Deutschdidaktik „lassen sich zwar eine Reihe von Ansätzen finden, ohne dass ein

innerfachlicher Konsens über deren Stellenwert erkennbar wäre.“ (Roth 2000: 44) Gemeinsam scheint allen Fachdidaktiken die Offenheit der interkulturellen Konzeptionen zu sein, da bislang keine verbindliche didaktische Konzeptionen formuliert wurden (ebd., S. 47). Diese Offenheit wirke sich auf vielfältige didaktische Zugangsmöglichkeiten aus und mache einen multiperspektivischen Zugang erforderlich (ebd.). Das Ergebnis hiervon ist, dass in den Fachdidaktiken Interkulturelles Lernen „kein eigenes Fach, sondern *Prinzip* der Unterrichtsgestaltung und der didaktischen Reflexion“ ist (ebd.).

Die KMK-Rahmenvereinbarungen von 1997 zum Studium des Lehramtstyps 1 wie auch zum Studium des Lehramtstyps 2 messen der „angemessenen Verknüpfung“ von fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Studium eine besondere Bedeutung zu. Der Erwerb fachdidaktischer Grundlagen für den Lehramtsstudierenden ist ohne Zweifel von hoher Bedeutung für den späteren Unterricht an der Grundschule. Trotzdem fällt der fachdidaktische Anteil im Studium äußerst gering aus. Die Auswertung der fachdidaktischen Anteile in Prüfungsordnungen zum Grundschullehramt, welche die SWS differenziert angaben, ergab eine SWS-Anzahl zwischen 10 und 36 und einen Anteil der fachdidaktischen Studien am Gesamtstudium zwischen 6 % und 22 %¹⁰⁷. In Kapitel I haben wir gesehen, dass der Erwerb interkulturell-didaktischen Fähigkeiten eine grundlegende Voraussetzung bildet, um erfolgreich in einer multikulturellen Schulklasse unterrichten zu können. Infolge dessen kommt die Frage auf, ob und inwiefern zukünftige „Deutsch“ - Lehrer im Rahmen der Deutsch-Didaktik Grundlagen für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen erwerben.

1.1.4.3 Erziehungswissenschaftliche Studien

Der kompetente Lehrer zeichnet sich in der Organisation von Lehr- und Lern-Prozessen aus (vgl. Terhart 2000: 105). Hierzu zählen die Fähigkeiten des Unterrichtens, des Erziehens, des Diagnostizierens, des Beurteilens und des Beratens (ebd.). Daneben wird der Kooperationsfähigkeit im Lehrerkollegium eine wichtige Rolle zugeschrieben, um Qualitätssicherung und Weiterentwicklung an den Schulen zu gewährleisten (ebd.). Außerdem werde der erfolgreiche Lehr-Lern-Prozess in der Schule unterstützt, wenn der Lehrer zutreffend die soziale und individuelle Situation seiner Schülerschaft einschätzt (ebd.). *In Kapitel I haben wir diese Kompetenzen als Lehrerkompetenzen im weiteren Sinne bezeichnet und die Lehreraufgaben des Unterrichtens, des Erziehens, des Diagnostizierens und des Beurteilens als Lehrerkompetenzen im engeren Sinne bzw. Lehrkompetenzen genannt.*

¹⁰⁷ Hierbei wurden die grundschuldidaktischen Anteile nicht mitberechnet, da oftmals auch grundschulpädagogische Anteile integriert sind.

Die Grundlage für die Entwicklung dieser Kompetenzen beim zukünftigen Lehrer bilden im Lehrerstudium vor allem die Erziehungswissenschaftlichen Studien.

„Unter der Bezeichnung »erziehungswissenschaftliche Studien« wird dasjenige Studienelement zusammengefasst, welches traditionell und missverständlich als so genanntes »(pädagogisches) Begleitstudium« bezeichnet wurde. Die daran beteiligten Disziplinen sind Erziehungswissenschaft, insbesondere in ihren schul- und unterrichtsbezogenen Teilen, die Pädagogische Psychologie, die Bildungssoziologie, in manchen Ländern zusätzlich: Philosophie, Politikwissenschaften u.a.“ (ebd., S. 104)

Hänsel folgend stellt das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium „nicht einen integrierten, inhaltlich breit gespannten Zusammenhang, sondern ein Konglomerat unverbundener Teilstücke aus der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen dar.“ (Hänsel 1992: 52) Eine Überprüfung der **Pflichtanteile** (nicht der Wahlpflichtanteile) in den erziehungswissenschaftlichen Studien an je zwei ausgesuchten Bundesländern des Lehramtstyps 1 und 2 ergab ein uneinheitliches Bild in der Zusammensetzung der dieser Studienanteile (vgl. Tab. 1)

Tab. 1 Pflichtanteile in den erziehungswissenschaftlichen Studien

		Pädagogik bzw. Erz.- wissenschaft	Grundschul- Pädagogik	Didaktik des Anfang- unterrichts	Pädagogische Psychologie	Psychologie
Lehramts- typ I	Nordrhein- Westfalen	X		X		
	Sachsen	X	X		X	
Lehramts- typ II	Niedersachsen	X				X
	Schleswig- Holstein	X				X

Einzigster Schnittpunkt der Pflichtbereiche im erziehungswissenschaftlichen Studium ist die Erziehungswissenschaft/Pädagogik.

Bei der Überprüfung der **Wahlpflichtanteile** in den erziehungswissenschaftlichen Studien der vier Bundesländer ergab sich wiederum ein uneinheitliches Bild in der Zusammensetzung der dieser Studienanteile (Tab. 2).

Tab. 2 Wahlpflichtanteile in den erziehungswissenschaftlichen Studien

		Psychologie	Philosophie	Soziologie	Politikwissenschaft
Lehramtstyp I	Nordrh.-Westf.	X	x	X	x
	Sachsen	?	?		
Lehramtstyp II	Niedersachsen		x	x	x
	Schl.- Holstein		x	x	

Mit Hänsel zerfällt der erziehungswissenschaftliche Studienanteil

„zunehmend in voneinander getrennte Teilstudien an verschiedenen Fakultäten und innerhalb der Fakultäten wiederum in das Studium verschiedener Teildisziplinen, die mehr oder weniger selbständige, fachliche Einheiten bilden. Allein für die Erziehungswissenschaft lassen sich heute mindestens zwanzig Teildisziplinen ausmachen.“ (Hänsel 1992: 52)

Gemäß Lenzen (1999: 50f) werden in einer ersten Dimension folgende Fachrichtungen der Erziehungswissenschaften unterschieden: „Allgemeine bzw. Systemtische Pädagogik, Sozialpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Historische Pädagogik, Vergleichende Pädagogik, Schulpädagogik bzw. Unterrichtswissenschaft, Erwachsenenpädagogik bzw. Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik, Vorschulpädagogik“ (ebd., S. 49) In einer zweiten Dimension unterscheidet Lenzen in der Struktur der Erziehungswissenschaften die Fächer, u.a. die „Freizeitpädagogik“, die „Gesundheitspädagogik“, die „Interkulturelle Pädagogik“ (ebd., S. 50). Als benachbarte Disziplinen gelten u.a. die „Psychologie“, die „Soziologie“ (ebd., S. 51). Konkret zu den für die vorliegende Arbeit relevanten erziehungswissenschaftlichen Studien im Primarstufenlehrgang hebt die KMK-Rahmenverordnung hervor (KMK 1997ab): „Zum Studium der Erziehungswissenschaften gehören auch auf die Schule bezogene, pädagogisch bedeutsame Gegenstandsbereiche zugehörigen Wissenschaften. (...)“ (KMK 1997a: 3). Der Stundenanteil der erziehungswissenschaftlichen Studien ist in den einzelnen Bundesländern uneinheitlich geregelt: *Rechnet man die primarstufenspezifischen Studienanteile (Grundschulpädagogik und –didaktik) dem erziehungswissenschaftlichen Studium zu, so liegen die Werte zwischen 28 und 88 SWS. Berechnet man die Grundschulpädagogik und –didaktik bei der Fachwissenschaft und Fachdidaktik mit dann ergibt sich bei den Erziehungswissenschaftlichen Studien SWS von 28 bis ca. 50.* Alles in allem kann mit Hänsel hinsichtlich der quantitativen Perspektive des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums und dem faktischem Studium von einem „Anhängsel“ im Rahmen des Primarstufenstudiengangs gesprochen werden (Hänsel 1992). Zudem ist über den SWS hinaus der Erwerb von Leistungsnachweisen sowie die Prüfungen unterschiedlich geregelt (vgl. Terhart 2000: 105). Betrachtet man nun die Bedeutsamkeit des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums für Studierende, so sind auf der Grundlage einer repräsentativen Erhebung an der Universität Bielefeld folgende Unterschiede zwischen Sekundarstufen – II - Studierenden und Primarstufenstudierenden erfasst worden (vgl. Hänsel 1992: 54ff):

„Während für die Sekundarstufen-II-Studierenden eher das studierte Fach bzw. die studierten Fächer subjektiv bedeutsam und identitätsbestimmend sind, definieren sich Primarstufenstudierende eher über ihre zukünftigen Beruf als zukünftige Lehrkraft für junge Kinder. (...). Die Sekundarstufen-II-Studierenden betonten demgegenüber weniger den Lehrberufs-, Erziehungs- und Adressatenbezug als

den Fachbezug ihrer Ausbildung. Das Studium der Erziehungswissenschaft hatte für sie eher Randfunktion. Sie füllten damit häufig die Nischen ihres Fachstundenplans aus oder legten es so weit wie möglich an das Ende ihres Studiums. (...). Für die Primarstufenstudierenden ist nicht das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium, das nur als juristische Fiktion auf dem Papier existiert, sondern das Studium vor allem der Erziehungswissenschaft, daneben auch der Psychologie, subjektiv besonders bedeutsam und insofern Zentrum ihres Studiums. Die Erziehungswissenschaft und die Psychologie sind für die Studierenden deshalb subjektiv so bedeutsam, weil sie hoffen, daß diese Disziplinen ihre primär auf den Lehrerberuf und auf die Erziehung von Kindern bezogenen Erwertungen erfüllen können. Daß das nicht oder nicht hinreichend gelingt, macht die Kritik deutlich, die die Studierenden im Hearing geübt haben.“ (Hänsel 1992: 54f)

Im Gegensatz zu den Sekundarstufen – II - Studierenden nimmt das Fach Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium von zukünftigen Primarstufenlehrern eine zentrale Stellung ein. Zudem würde die Erziehungswissenschaft zwar in ihrem Status als Wissenschaftsdisziplin den anderen an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen gleich sein, jedoch aus der Disziplinperspektive im Rahmen der Lehrerausbildung eine „Zentrumsfunktion“ im Vergleich zu den anderen Disziplinen gewinnen, was auf ihren besonderen Gegenstand, der Erziehung und Bildung, zurückzuführen sei (ebd., S. 56). Dem wird entgegengehalten, „ob die Erziehungswissenschaft mit ihrem oft gebrochenen Selbstverständnis, ihrem äußerst differenzierten Aufbau, der Distanz zur beruflichen Praxis oder dem Verlust der Bildungsidee als einer sinnstiftenden Orientierung, die Anforderungen erfüllen kann.“ (Biermann 1992: 61)

Ausgehend einerseits von den Ergebnissen zur Bedeutung der Erziehungswissenschaft für Primarstufenstudierende, andererseits von der zentralen Funktion der Erziehungswissenschaft, wie auch um der Uneinheitlichkeit in den erziehungswissenschaftlichen Studien entgegenzuwirken, und darüber hinaus nicht den Rahmen der vorliegenden Untersuchung zu sprengen wird der Fokus auf das Fach Erziehungswissenschaft, vor allem im Hinblick auf seine schul- und unterrichtsbezogenen Teile, gerichtet, deren Bedeutung auch in der KMK-Empfehlung 1997 hervorgehoben wird. Diese Eingrenzung wird zudem dadurch begründet, dass die Erziehungswissenschaftler neben den Sozialwissenschaftlern die Diskussion zur interkulturellen Perspektive führen (vgl. Roth 2000: 12). Dies schlägt sich nieder in der regen „wissenschaftstheoretischen“ Auseinandersetzung, den ‚unzählbaren‘ empirischen Untersuchungen sowie pädagogischen Erfahrungsberichten in der Erziehungswissenschaft zur interkulturellen Thematik¹⁰⁸ wie auch den geforderten pädagogischen Qualifikationen für

¹⁰⁸ Exemplarisch sei hierbei auf Überlegungen: „Vom Nutzen und Nachteil der Allgemeinen Pädagogik für die Diskussion um die Interkulturelle Erziehung“ (Jungmann 1998), „Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren“ (Auernheimer u.a. 2001), zur Behandlung der Interkulturellen Pädagogik in der „Allgemeinen Didaktik“ (Roth 2000), zu „Kinder verschiedener Kulturen“ an Grundschulen (Sayler 1996) und zur koordinierten Alphabetisierung „In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?“ (Nehr u.a. 1988), zur „Interkulturellen Erziehung unter dem Aspekt der Gemeinwesenarbeit (Essinger 1995), zur Geschichte der deutschen „Schulpolitik für ‚fremde Kinder‘“ (Krüger-Potratz 2000), zur „Vergleichenden Grundschulforschung. Von der Reflexion über Schulreform zum interkulturellen Vergleich“ (Glumpler 1997b) hingewiesen.

*Lehramtsstudierende (vgl. Kap. I.). Ausgehend von der „wissenschaftstheoretischen“ Auseinandersetzung zur interkulturellen Thematik, wird ein nationalübergreifendes Lehrangebot für Studierende des Lehramts an Grundschulen in folgenden Fachrichtungen bzw. Fächern der Erziehungswissenschaft erwartet: **Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik bzw. Unterrichtswissenschaft, Allgemeine Didaktik, die Grundschulpädagogik und – didaktik Sozialpädagogik, Historische Pädagogik, Vergleichende Pädagogik, und Interkulturelle Pädagogik/Interkulturelle Erziehung/Interkulturelle Bildung.** Untersucht werden soll, inwiefern interkulturelle Aspekte dieser Fächer bzw. Gegenstände der Fächer in den Prüfungsordnungen zum Grundschullehramt und in den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschulen zu finden sind. Andererseits, ob in den Prüfungsordnungen weiterführende Studiengänge in Interkultureller Pädagogik bzw. Ausländerpädagogik verbindlich festgeschrieben sind.*

VV-HYPOTHESE „Erziehungswissenschaft“

Erziehungswissenschaftler, die sog. Ausländerpädagogen, haben ihren Fokus bereits in den 70er Jahren auf die multikulturelle Schulproblematik gerichtet und Aspekte dieser in die pädagogische Lehre integriert (vgl. Kap. I). Die kulturelle und sprachliche Heterogenität definiert heute den alltäglichen Unterricht an deutschen Schulen und infolgedessen ist davon auszugehen, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums auf ein breites pädagogisches Lehrangebot treffen, um für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen vorbereitet zu werden.

Im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Fachrichtungen wird bei der Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse im empirischen Teil der Arbeit von spezifischen und allgemeinen pädagogischen curricularen Bausteinen ausgegangen: Die Dichotomie SCB/ACB wird verwendet, um das erziehungswissenschaftliche nationalübergreifende Lehrangebot nach unterrichtsspezifischen (SCB) und allgemeineren (ACB) Lehrveranstaltungen zu klassifizieren.

1.1.4.4 Schulpraktische Studien

Teil des Lehramtsstudiums bilden die schulpraktischen Studien, welche eine untergeordnete Rolle im Studium einnehmen. Mit Terhart assoziiert der Begriff „Schulpraktische Studien“ in der Lehrerbildung zunächst die untergeordnete Rolle der schulpraktischen Studien und die damit einhergehenden Praxisferne der universitären Lehrerbildung (vg. Terhart 2000: 107). Diese negative Entwicklung ist mit Wittenbruch im Rahmen der Verwissenschaftlichung der Primarstufen-Lehrerbildung zu sehen:

„Denn mit der Betonung des wissenschaftlichen Charakters der Lehrerbildung tritt die Differenz zwischen sogenannter ‚Wissenschaft‘ und sogenannter ‚Praxis‘ unübersehbar schroff hervor. Studienelemente, die das „Theoretisieren im Angesicht von Praxis“ fördern oder die die Möglichkeiten „reflexiven Lernens“ schon für Lehramtsstudenten verstärken, sind daher dringend erforderlich. Aus Kapazitätserwägungen fallen diese Elemente „Schulpraktischer Studien“ aber (...) weitgehend aus. Damit wird ein wichtiges Erbe aus der Pädagogischen Hochschule, das sicherlich der kritischen Revision bzw. Weiterentwicklung bedarf, z.T. leichtfertig verspielt.“ (Wittenbruch 1992: 25)

Glumpler folgend hängt die untergeordnete Rolle der schulpraktischen Studien u.a. mit Standorten zusammen, „deren wissenschaftliches Personal prinzipielle Einwände gegen die Integration von Schulpraktika in die Lehramtsstudiengänge der Universitäten erhebt“ (Glumpler 1997a: 29) In den letzten Jahren lässt sich jedoch eine große Aktivität im Hinblick auf eine Reformierung der schulpraktischen Studien beobachten (ebd.). Was ist das Ziel von schulpraktischen Studien? Mit Kretschmer/Stary soll den Lehramtsstudierenden „bereits frühzeitig handlungsorientierte Erfahrungen in Berufsfeld und Berufsrolle ermöglicht werden, um so Berufswahl und Studierverhalten **selbst** bewusster entwickeln und gestalten zu können.“ (Kretschmer/Stary 1998: 8) Die Schulpraktika „vermitteln einen ersten pädagogischen Zugang zur künftigen Berufspraxis“ und die Lehramtsstudierenden können im Rahmen der schulpraktischen Studien den Unterrichtsverlauf beobachten, analysieren und kommentieren (Schnell 2000: 232). Die Studierenden werden beim Entwerfen, Planen und Durchführen von Unterrichtsverläufen von einer Fachkraft an der jeweiligen Schule betreut (ebd.). Der Studierende soll hiermit „zu einem kompetenteren Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis“ befähigt werden, ohne jedoch „berufspraktische Routinen“ einzuüben oder „selbstverantwortlichen Unterricht“ zu leisten (Terhart 2000: 108). Ausgehend hiervon sind die Universitäten für die Vorbereitung, Nachbereitung und Begleitung des schulpraktischen Studiums verantwortlich (ebd.). Die Schulpraktika sind verbindlich für alle Lehramtsstudierende, jedoch unterscheiden sich die Vorgaben in den verschiedenen Bundesländern und den jeweiligen Hochschulen (vgl. Schnell 2000: 232). Die schulpraktischen Studien können entweder in Tagespraktika während der Vorlesungszeit und/oder Blockpraktika während der vorlesungsfreien Zeit absolviert werden (ebd.).

Hinsichtlich der Bedeutung der schulpraktischen Studien für das Fachstudium sei auf Erlinger verwiesen, der die schulpraktischen Studienanteile wie auch die fachdidaktischen Anteile in „für unverzichtbar“ der ersten Ausbildungsphase zum Deutschlehrer hält (Erlinger 1993: 144):

„Und zwar nicht wegen der Erfahrungen für den Studenten auf pädagogischem Gebiet, sondern wegen der Anregungen für das Germanistikstudium. Die Aufarbeitung der Erfahrungen als Lehrer zwingen den Studenten zur Reflexion der Stoffe und seiner eigenen Handlungsrolle, und sie verweisen ihn auf

Angebote der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik, die ihm Antworten geben können oder seinen Fragehorizont erweitern. Darin liegt für mich der Sinn von Praktika im Fach.“ (ebd.)

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen soll während der ersten Phase nicht nur Wissen erworben werden, sondern auch ein Reflexionsvermögen für die Anforderungen und Probleme im Lehrerberuf entwickelt werden (vgl. Terhart 2000: 23). Somit sind die Grundlagen für die zweite Phase der Lehrerausbildung gegeben, wobei die Lehramtsanwärter mit der Praxis konfrontiert werden und sich an Schulen berufliche Handlungskompetenz erarbeiten und diese einüben müssen (ebd.). Entscheidend für die Qualität der schulpraktischen Studien ist die Intensität an durchgeführten Begleitveranstaltungen (vorbereitend, begleitend, nachbereitend) (Arens 1999: 70). Hierzu belegen die Ergebnisse einer Studie, dass insbesondere die Nachbereitung und Beurteilung von Unterricht ein Stiefkind-Dasein führen und das vor allem an großen Universitäten (Seipp 1999b: 55f).

Obwohl dem schulpraktischen Anteil im Allgemeinen und einem obligatorischen Praktikum in multikulturellen Schulklassen im Besonderen eine hohe Bedeutung im Rahmen der universitären Lehrerausbildung beigemessen wird, ist es im Rahmen der gesetzten Untersuchungsziele dieser Arbeit nicht möglich das nationalübergreifende Lehrangebot für die schulpraktischen Studien zu erfassen. Im Rahmen eines Pretests konnte festgestellt werden, dass das Lehrangebot für die schulpraktischen Studien allgemein unter „Schulpraktische Studien läuft, d.h. i.d.R. nicht im Titel konkretisiert wird. Aufgrund dessen wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter auf die schulpraktischen Studien eingegangen und die Untersuchung wird auf die „wissenschaftstheoretischen“ Studienanteile der Lehrerausbildung begrenzt.

1.1.5 Kritik an der universitären Lehrerausbildung in Deutschland

Bei einer Beschreibung der Stärken und Schwächen der Lehrerbildung verfährt die Terhart-Kommission aufgrund der Heterogenität in der Lehrerbildung eher mit globalen Aussagen (vgl. Terhart 2000: 25ff). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden nun die Kritikpunkte der ersten Phase der Lehrerausbildung differenzierter betrachtet, wobei mit Glumpler die Lehrerausbildung als Stiefkind der Universitäten zu betrachten ist (Glumpler 1997a).

- Die Lehrerausbildung an der Universität bildet keinen einheitlichen Studiengang für den spezielle Lehrveranstaltungen angeboten werden, sondern befindet sich unter der Obhut von Fächern bzw. Fakultäten¹⁰⁹, deren primäres Interesse nicht der Ausbildung der zukünftigen

¹⁰⁹ Hierbei ist mit Glumpler im Falle der Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten von zwei Prototypen zu sprechen (vgl. Glumpler 1997a: 18): Der eine Typ richtet seine Lehr- und Forschungsaktivitäten an den

Lehrerschaft gilt¹¹⁰ (vgl. Terhart 2000: 27). Studierende für das Lehramt an Grundschulen erhalten somit im Vergleich ihren Kommilitonen anderer Lehrämter und anderer Studiengänge eine ähnliche inhaltliche Ausbildung¹¹¹.

- Auch wird den Universitäten vorgeworfen, wenig Interesse an der Lehramtsausbildung zu zeigen (ebd., S. 84), denn die Lehramtsprüfungen werden als staatliche und nicht als akademische Prüfungen durchgeführt. Es wird des weiteren kritisiert, dass an den Prüfungen zum ersten Staatsexamen den Studierenden Auswendiglern-Fähigkeiten abverlangt werden (ebd., S. 28), wodurch „nur wenig valide Aussagen über professionell relevante Kompetenzen“ getroffen werden können (ebd., S.81).
- Einen weiteren Kritikpunkt bildet die fehlende Koordinierung der vier Studienanteile in der Lehrerausbildung. Wurde zu Beginn der 90er Jahre auf „die unzureichende Koordination dieser Elemente sowie ihre mangelnde Ausrichtung auf das Berufsziel des Grundschullehrers“ hingewiesen (Möller/Wittenburg 1992: 15) und bei einer konstruktiven Zusammenarbeit von der „Fruchtbarkeit für das Studienangebot“ gesprochen (Köhnlein 1992: 44), so hat die Terhart - Kommission diesem Sachverhalt nichts Neues hinzuzufügen: In der Lehrerbildung stehen die einzelnen Module der Lehrerausbildung, also die „Fachstudien, die fachdidaktischen Studien, die erziehungswissenschaftlichen Studien sowie die schulpraktischen Studien (Praktika) (...) unverbunden nebeneinander“ (vgl. Terhart 2000: 27) Dieser unkoordinierte Wissenserwerb der einzelnen Teilstudien ist kennzeichnend für die Lehramtsausbildung an den Universitäten (ebd., S. 68). Dies hat zur Folge, dass der Studierenden die „Beziehungen zwischen den einzelnen Studienelementen und –inhalten“

Lehramtsstudiengängen aus, der andere primär an den erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengängen (ebd.). Die vorliegenden Ergebnisse im Fach Erziehungswissenschaft könnten in einer tiefergehenden Analyse auch nach der Dichotomie der Prototypen im Hinblick auf Zusammenhänge des jeweiligen Prototyps überprüft werden, was jedoch einer weiterführenden Arbeit vorbehalten bleibt.

¹¹⁰ Bei der Erfassung der Lehrangebots für Studierende im Grundschullehramt ergab sich in dieser Hinsicht ein Problem bei der Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse. Das Lehrangebot ist i.d.R. nicht unter einem spezifischen Studiengang oder Lehramtsstudiengänge allgemein aufgelistet. Bestenfalls sind Angaben zu finden, für welche Studiengänge die entsprechende Lehrveranstaltung empfohlen wird. Der Vorteil solch eines Lehrangebots ist, dass die gesammelten Daten unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge und unterschiedlicher Studiengänge in weiterführenden Studien ergänzend zu den Ergebnissen der Grundschullehramtsstudierenden dargelegt werden können.

¹¹¹ Im Rahmen der Diskussion des 2. Münsterschen Grundschulkollegs „Primarstufenlehrerbildung an Universitäten“ wäre für Möller der Besuch eines zweigleisigen Lehrangebot von Nöten, das primarstufenspezifische wie auch studiengangsübergreifende Lehrangebote für die Primarstufenstudenten bereitstellt (Möller zitiert nach Meyer 1992: 49). Ein nur primarstufenspezifisches wäre zu umgehen, um zwei Klassen Lehre zu umgehen, wobei die zweite Klasse für die Primarstufenstudierenden reserviert wäre (ebd., S. 50). Schmitt folgend, kann jedoch erst eine Institutionalisierung und Verbindlichkeit solcher Aspekte zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehrerbildung führen (vgl. Schmitt 1994: 16).

nicht erkennt „und der Bezug der Studieninhalte und –elemente zum späteren Berufsfeld ist ebenfalls unklar und vielfach nicht unmittelbar zu erkennen.“¹¹² (ebd., S. 85)

- Neben der fehlenden Abstimmung der Studienanteile ist auch auf die unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Studienanteile in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen hinzuweisen (ebd., S. 68). Ausgehend von dieser Gewichtung vernachlässigen Studierende die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Teilbereiche, da diese mit weniger Leistungsnachweisen und Prüfungen verbunden sind (ebd., S. 81). Der Schwerpunkt in der Lehrerbildung wird auf die Fachstudien gelegt, was zur Folge den fachlich kompetenten deutschen Lehramtsabsolventen hat (ebd., S. 28). Gemäß den Ergebnissen von Studien (Hänsel 1992, Jaumann-Graumann 2000) entspricht solch eine Einstellung eher einem Sekundarstufen – II - Studierenden, als einem Primarstufenstudierenden.

PO/SO/FB-HYPOTHESE „Erziehungswissenschaft – Fachstudium“

Es ist davon auszugehen, dass Primarstufenstudierende eher in Erziehungswissenschaft als im Fach Deutsch nationalübergreifende Lehrveranstaltungen besuchen.

- Die Kommission zur Lehrerbildung misst der wissenschaftlichen Hausarbeit eine große Bedeutung bei und kritisiert gleichzeitig ihren geringen Stellenwert innerhalb der universitären Lehrerbildung (Terhart 2000: 98). Lehramtsstudierende würden mit dem Schreiben der Hausarbeit ihre Fähigkeit unter Beweis stellen, sich mit Fragestellungen bzw. Problemen ihrer Berufsarbeit fundiert auseinandersetzen zu können (ebd.). *Von Interesse ist für die vorliegende Arbeit inwiefern Lehramtsstudierende sich fundiert mit nationalübergreifenden Themen im Rahmen der wissenschaftlichen Hausarbeit auseinandergesetzt haben (ITEM 15).*

- Kritisch hervorzuheben ist der Punkt, dass Veränderungen in der Lehrerbildung nicht unmittelbar Einfluss auf die Qualität der Lehrerpraxis nehmen können (ebd., S. 31). Erst die Masse der nach einem neuen Konzept ausgebildeten Lehramtsanwärtern kann die Bildungspraxis verändern (ebd.). Anteilsmäßig sind jedoch die neu ausgebildeten Lehrer an den Schulen schwach vertreten (ebd., S. 31f). Metaphorisch gesprochen kommt mit den wenigen neuen Lehrern in den Schulen kein frischer Wind herein- es weht eher ein frischer Hauch von pädagogischer Erneuerung! In den nächsten Jahren sind - aufgrund der großen

¹¹² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden die fachlichen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile in der Lehre auf curriculare Bausteine hin untersucht. Sieht man von den ILL-Lehrveranstaltungen in Baden-Württemberg, stehen die Anteile in der Regel unverbunden nebeneinander. Entsprechend sind auch die Items im Fragebogen zur Qualifizierung der Lehramtsstudierenden. D.h. entsprechend dem Aufbau des Studiums beziehen sich die Items nicht auf pädagogisches Handeln, welches diese drei Studienanteile miteinander verknüpft. Vielmehr werden Aspekte der einzelnen Teilqualifikationen zur sprachlich-kulturellen Dimension erfasst.

Pensionierungswelle von Lehrern und der Neueinstellung von jüngst ausgebildeten Lehrern – Veränderungen an den Schulen zu erwarten.

- An der zweiten Phase der Lehrerausbildung, dem Referendariat, ist an dieser Stelle der Kritikpunkt relevant, dass diese nur zeitlich der ersten Phase folgt (ebd., S. 28). Diese schließe nicht systematisch an die universitäre Ausbildung an, sei es in inhaltlicher, personeller oder kultureller Hinsicht (ebd.). Eine bessere Abstimmung und Koordination zwischen den beiden ersten Phase würde sich günstiger auf die Qualität der Lehrerausbildung auswirken (vgl. Bauer 2002: 60). Ähnlich argumentiert auch Seibert: Ein Kerncurriculum, wie von der Terhart - Kommission gefordert (Terhart 2000) könne erst erstellt werden, wenn alle an der Lehrerbildung Verantwortlichen kooperieren, d.h. wenn zugleich eine Öffnung der Universitäten für außeruniversitäre Partner stattfinden, damit die erste und zweite Phase sinnvoll koordiniert werden kann (vgl. Seibert 2001b: 14). Eine Reihe von Maßnahmen zur Verbesserung des zweiphasigen Ausbildungsmodells sind in diesem Zusammenhang ergriffen worden, wie wir bereits in Kapitel I gesehen haben.

- Zudem kommt das Problem von allgemeinen Prüfungsanforderungen sowie faktischen Prüfungsanforderungen, wobei letztere in Form von Leistungsnachweisen und Prüfungsrichtungen zu finden sind. Mit Fuchs bedeutet die „Fülle an Inhalten ohne verpflichtende Lehrveranstaltungen studieren zu müssen“ für den Studierenden, „sich ohne kontinuierliche Überprüfung des Leistungsstandes auf das Examen vorbereiten zu müssen.“ (Fuchs 2001: 253). Konkret auf das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium bezogen bedeutet dies im Realstudium einen faktisch geringeren Stundenanteil als in den jeweiligen Ordnungen festgeschrieben ist (vgl. Hänsel 1992: 52). Pfromm spricht in diesem Zusammenhang von einem „Schein-Studium“ (Pfromm 1992: 81):

„So kann im Fachbereich Erziehungswissenschaft schon seit Jahren kein ausreichendes Studienangebot im Sinne der von den Prüfungs- und Studienordnungen geforderten Anforderungen bereitgestellt werden. Die Zahl der konkret angebotenen Veranstaltungsplätze ist etwa identisch mit der Nachfrage nach Plätzen zum Erwerb eines Leistungsnachweises.“ (ebd., S. 80)

Zusammenfassend fällt die Kommission folgendes Urteil über die Situation in der Lehrerbildung (vgl. Terhart 2000: 32): „In der unvollständigen und/oder ausbleibenden Nutzung des eigentlich vorhandenen Entwicklungspotenzials sieht die Kommission das entscheidende Defizit.“ Der Lösungsvorschlag, um das Defizit zu schließen lautet: „Statt eines grundsätzlichen Systemwechsels empfiehlt sie eine zielorientierte, breit gefächerte Weiterentwicklung innerhalb gegebener Rahmenstrukturen.“ (ebd.) „Der *inhaltliche Bezug der Studienelemente untereinander* sowie insgesamt die *Bezugnahme des Studiums auf das spätere Berufsfeld* müssen deutlich verstärkt werden. Hierfür sind geeignete organisatorische

und inhaltliche Voraussetzungen zu schaffen.“ (ebd., S. 83) Das besondere Augenmerk der Kommission liegt vor allem und in Anlehnung an den berufsbiographischen¹¹³ Ansatz auf der Weiterentwicklung der dritten Phase der Lehrerbildung (ebd., S. 33): „dem Lernen im Beruf“ (ebd.) Diese Forderung ist somit nichts Neues aus der Sparte Empfehlungen der verschiedenen Kommissionen (vgl. hierzu Radtke 1996: 255).

Und Seibert: Die Reformvorschläge der Terhart - Kommission würden nur Ziele darstellen, solange die Integration der PH in die Universität nicht vollends gelungen sei (vgl. Seibert 2001b: 14). *Nach diesen allgemeinen Ausführungen zur universitären Lehrerausbildung am Beispiel des Lehramts an Grundschulen wird nun konkret das „Deutsch-Studium“ im Kontext der nationalübergreifenden Bausteine näher zu untersuchen sein.*

1.2 Die universitäre Lehrerausbildung am Beispiel „Deutsch-Lehrer“

Im Folgenden werden die einzelnen Studienanteile der universitären Lehrerbildung ausführlicher am Beispiel des Deutsch-Studierenden dargelegt, dessen Qualifikationen für den Unterricht in sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit sind. Hierfür ist es zunächst notwendig allgemeine Studienbedingungen des Faches Deutsch aufzuzeigen (Kap. 1.2.1), um nationalspezifische Studienstrukturen herauszuarbeiten. Die Erkenntnisse dieses Kapitels sind in erster Linie für die Konstruktion des deutschen Fragebogens verwertbar wie auch für methodische Aspekte beim Vergleich der Fragebogen-Ergebnisse zu den philologischen Studienfächern Deutsch und Neugriechisch. Danach ist es wichtig zu klären was die Germanistik ist (Kap. 1.2.2), um dadurch zu den Fachrichtungen zu gelangen, die nationalübergreifende Aspekte in der Germanistik thematisieren (Kap. 1.2.3, 1.2.4, 1.2.5). Ausgehend von den Fachrichtungen wird ein Kategoriensystem aufgestellt, um die Prüfungsordnungen und Vorlesungsverzeichnisse im Fach Deutsch hinsichtlich nationalübergreifender curricularer Bausteine untersuchen zu können (Kap. 1.2.6).

1.2.1 Studienfachwahl Deutsch

¹¹³ „In einer berufsbiographischen Perspektive ist Lehrerbildung als Einheit des Lernens in der Universität, im Vorbereitungsdienst sowie schließlich – und nur von der Reihung her zuletzt, vom zeitlichen Umfang aber eigentlich zuerst – als Lernen im Beruf zu betrachten. Dahinter steht die Auffassung, dass Professionalität im Lehrerberuf zuallererst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem ist.“ (Terhart 2000: 33)

Deutschlehrer werden traditionell mit dem Studium der Germanistik auf ihren Beruf vorbereitet (vgl. Schnell 2000: 228ff) und studieren auf Staatsexamen¹¹⁴ für ein Lehramt (vgl. Härle/Meyer 1997: 56f). An den deutschen Hochschulen ist Germanistik eines der Massenfächer¹¹⁵ (vgl. Jost 1994: 226, Härle/Meyer 1997:14). Der Anspruch an Germanistik-Studierende ist sehr hoch, solange dies Lehrende und Lernende auch so betrachten (Roloff 1997: 77). Lehramtsstudierende, die in der Wahl des Fachs Germanistik ein einfach zu bewältigende Alternative sehen, werden „von den vielfältigen Anforderungen, an geistige Regsamkeit, an intellektuelle Selbstständigkeit und an Lesefleiß überrumpelt werden“ (Härle/Meyer 1997: 15). Koch beschreibt die Studienziele für Germanistik-Studenten allgemein als bildungsbezogene Ziele: „(...), daß sie während des Studiums *in exemplarischer Arbeit an anspruchsvollen Gegenständen* die Fähigkeit ausgebildet haben, sich andere Themen, Verfahren usw. als die im akademischen Unterricht behandelten im Bedarfsfalle selbständig und schnell zu erschließen“ (Koch 1997: 1) Außerdem gehen durch das Germanistik-Studium „Anstöße“ aus „für sich selbst, für die eigene Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. (...) Gerade in diesem Fachgebiet hängen die Erfolgs- und Berufsaussichten von der eigenen Persönlichkeit, Kreativität und Initiative ab.“ (Härle/Meyer 1997: 16) Erinnert sei hierbei an Strobel-Eisele, die Bildung und Qualifikation als „koppelungsbedürftige Bereiche“ bezeichnet (vgl. Strobel-Eisele 2004: 70).

Die Berufsaussichten für die Absolventen des Fachs Germanistik werden allgemein als äußerst gering eingestuft (vgl. Jost 1994: 227; Härle/Meyer 1997: 14). War Germanistik traditionell für die Ausbildung der Lehramtskandidaten zuständig, so wurde aufgrund des abnehmenden Lehrerbedarfs Mitte der 70-er Jahren der Magister-Abschluss¹¹⁶ zum

¹¹⁴ Das Staatsexamen ist eine staatliche Prüfung, deren Strukturierung und Organisation in den Zuständigkeitsbereich der zuständigen Bildungsministerien der entsprechenden Hochschule fällt (Härle/Meyer 1997: 57).

¹¹⁵ Als Gründe hierfür werden von Schnell einerseits der fehlende Numerus Clausus, andererseits die Studienwahl des Fachs Germanistik auf der Grundlage der muttersprachlichen Kompetenz angeführt (Schnell 2000: 8). *Ersteres Argument greift mittlerweile nicht, denn an vielen Hochschulen ist das Fach Deutsch für den Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ mit einem Numerus Clausus belegt.* Roloff folgend würden böse Zungen behaupten, Leichtigkeit und Harmlosigkeit des Faches zögen die Massen magnetisch an (Roloff 1997: 77). Würde dies zutreffen wäre es für das Fach fatal und der schlechte Ruf wäre selbstverschuldet (ebd.).

¹¹⁶ Studierende des grundständigen Studiengangs dieser Fachrichtung können neben dem Staatsexamen auf Magister Artium (M.A.) und auf Bacchalaures Artium/Bachelor of Arts (B.A.) (Härle/Meyer 1997: 56f). Eine Ausnahme bildet hier der Diplom-Abschluss an der Universität Bamberg (ebd., S. 60). Der Magister-Studiengang umfasst eine Regelstudienzeit von 8 Semestern, wobei mindestens zwei Studienfächer (zwei Hauptfächer oder ein Hauptfach und zwei Nebenfächer) belegt werden können (ebd., S. 56f). Vergleicht man den Magister-Studiengang mit den anderen Studiengängen so ist dieser mehr „Berufsvorbildung als Berufsausbildung“ (ebd., S. 57). Der B.A. – Studiengang ist erstmals Mitte der 90er Jahre eingeführt worden und umfasst drei gleichrangige Fächer, deren Studium in drei Jahren zum Abschluss führen kann (ebd., S. 56). Empfohlen wird der B.A. - Abschluss für Studierende, die keine wissenschaftliche Laufbahn anstreben (ebd.). Es besteht jedoch im Anschluss an das B.A. - Studium die Möglichkeit eines kurzsemestrigen Vertiefungsstudiums mit M.A. - Abschluss, wodurch die Grundlage zu einer wissenschaftlichen Laufbahn geschaffen wird (ebd.). Zudem wird z.Zt. die Einführung des B.A./M.A. - Studiengangs für das Lehramt diskutiert.

meistgewählten Studiengang unter den Germanistik-Studierenden¹¹⁷ (Schnell 2000: 225). Bevor es zur beschriebenen Krise durch den abnehmenden Bedarf an Lehrern gegen Mitte der 70-er Jahre kam, wurde das Fach Germanistik meistens von Studierenden gewählt, die als Deutschlehrer arbeiten wollten (ebd., S. 229). Dies hing und hängt damit zusammen, dass der Beruf Lehrer „eine überschaubare, gesicherte und attraktive Existenz“¹¹⁸ anbietet (ebd.). Trotz guter Gründe Deutschlehrer zu werden, ist diese Entscheidung seit Ende der 70-er Jahre immer schwieriger zu treffen (ebd., S. 232). Aufgrund der sinkenden Schülerzahlen kam es zum Lehrerabbau durch die Kultus- und Schulministerien und die entsprechenden Schulbehörden der jeweiligen Bundesländer (ebd.). Die Schülerzahlen steigen seitdem zwar wieder an, jedoch ist die Finanznot des Staates und die damit verbundenen Einsparungsmaßnahmen geblieben (ebd.). Dies wirkt sich auf die Einstellungsmöglichkeiten von Deutschlehrern aus, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts keine deutliche Besserung erfahren haben (ebd., S. 233).

Mit Sowinski bildet das Studium des Studienfachs Germanistik „aber noch keine Garantie für eine sachgerechte Vorbildung für eine dem Fach entsprechende Berufstätigkeit.“ (...). So setzt eine mögliche Tätigkeit als Deutschlehrer in der Regel eine zweijährige Ausbildung und Tätigkeit als Studienreferendar und ein weiteres Staatsexamen voraus.“ (Sowinski 1995: 18) „Was kann man“, mit Roloff gefragt „von einem studierten Germanisten denn in der außeruniversitären Praxis erwarten?“

„Das ist leicht hergezählt:

(1) Solide und vielfältige Kenntnisse über die Phänomene der deutschen Sprache und Literatur in historischer wie in systematischer Hinsicht, d.h. Kompetenz im weiten Feld von Literatur *und* Sprache, und nicht nur der deutschen.

(2) Er muß die wissenschaftlichen Grundlagen seines Metiers beherrschen, er muß Texte aller Art des germanistischen Bereichs im Urtext lesen, verstehen, interpretieren und an andere wissenschaftlich einwandfrei vermitteln können.

(3) Er muß aus seinen fachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten heraus im Hinblick auf die ihm von der Praxis gestellten Aufgaben *kreativ* werden können.

¹¹⁷ Mit dieser Entwicklung nahm gleichzeitig die „bisherige Gesellschaftsrelevanz“ des Faches „in den Augen der staatlichen Bürokratie“ ab (Jost 1994: 234f). Darüber hinaus stehen die Universitäten nun vor dem Problem die Studieninhalte für einen Studiengang umzustrukturieren, der keine traditionellen Berufsfelder zum Ziel hat – den Magister-Studiengang (Härle/Meyer 1997: 80). In der Germanistik kann eine „Entwicklung hin zur praxis- bzw. berufsbezogenen Ausbildung“ beobachtet werden, die „mit der Konzipierung neuer Studienordnungen und neuartiger Studiengänge bzw. Studienschwerpunkte“ einhergeht (ebd., S. 81).

¹¹⁸ „(...) überschaubar hinsichtlich des pädagogischen Arbeitsbereichs, der zu erwartenden Arbeitsbelastungen und der möglichen Schwerpunktbildungen; gesichert im Hinblick auf die monatlichen Einfünfte und die Altersversorgung; attraktiv durch die Aussicht, mit jungen Menschen arbeiten und auf diese Weise pädagogisch in einem guten Sinn Einfluss nehmen zu können. Zudem handelt es sich für die meisten Studierenden um einen ihnen vertrauten Arbeitsbereich, den sie als Schüler erlebt und womöglich schätzen gelernt haben . Auch heute noch gibt es gute Gründe dafür, Deutschlehrer zu werden. Nach wie vor erscheint dieser Beruf interessant. Er ist weiterhin überschaubar, attraktiv und – wenn man ihn denn ergreifen kann – auch gesichert zu nennen. Die Vermittlung von Kenntnissen in der deutschen Sprache, die Arbeit mit deutschsprachiger Literatur, mit dem Theater und mit audiovisuellen Medien legt es durchaus nahe, den Beruf des Deutschlehrers als Lebensperspektive im Auge zu behalten.“ (Schnell 2000: 230)

Diese Grundlagen des Wissens, der fachinternen Kenntnisse und der Wege zur eigenen Kreativität muß die Universität dem Studenten der Germanistik vermitteln, dafür ist sie verantwortlich, andernfalls verfehlt sie ihren gesellschaftlichen Auftrag. “ (Roloff 1997: 76)

Roloff bezieht sich hierbei auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte des Studienfaches Germanistik, über die ein Studierender verfügen muss.

Lehrstätten des Studienfachs Germanistik, an welchen diese Qualifikationen erworben werden können, sind Universitätsinstitute für deutsche Sprache und Literatur wie Germanistische Institute und auch Institute für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und Hochschulen (vgl. Sowinski 1995: 13). Lehrkräfte an den wissenschaftlichen Hochschulen, welche die Ausbildung der genannten Qualifikationen unterstützen sollen sind hauptamtlich tätige (Professoren, Dozenten, Akademische Räte, Assistenten oder wissenschaftliche Mitarbeiter) oder nebenamtlich tätige Lehrbeauftragte aus bestimmten Praxisbereichen wie der Schule (ebd., S. 14). Die Lehrveranstaltungen gliedern sich in Vorlesungen und Seminare, wobei letztere je nach Schwierigkeitsgrad in Übungen, Proseminare, Mittel- oder Aufbau-seminare, Hauptseminare unterteilt werden (ebd., S. 15). Meistens spricht man in den ersten vier Semestern vom Grundstudium, in welchem obligatorische Seminare belegt werden müssen, deren Besuch mit Leistungsnachweisen verbunden ist (ebd.). Leistungsnachweise in Seminaren können durch Protokolle, Klausuren, Referaten oder Hausarbeiten erlangt werden (ebd., S. 16). Studierende des Fachs Germanistik, entscheiden sich zunächst für die Art des Lehramts (vgl. Kap.), das sie später als Lehrer ausüben möchten (vgl. Schnell 2000: 230). Des weiteren muss die Wahl getroffen werden, welchen Status das Fach Germanistik in ihrem Studium hat (1. oder 2. Hauptfach/ Pflichtfach/Wahlpflichtfach/Schwerpunktfach) (ebd., S. 231). Die Statusfestlegung kann sich von Bundesland zu Bundesland unterscheiden. Mit Ausnahme der fachdidaktischen Anteile unterscheiden sich die Studieninhalte der Lehramtsstudierenden nicht wesentlich von denen der Magisterstudierenden (ebd.). Im Vergleich zu den Magisterstudierenden haben Lehramtsstudierende weniger die Möglichkeit einer individuellen Schwerpunktsetzung und Variationsbreite (Bentfeld 1997: 236). Lehramtsstudierende absolvieren im Fach Deutsch an denselben Fachbereichen und in denselben Veranstaltungen ein mehr oder minder einheitliches Studium, das sich auf alle drei Teilbereiche der Deutschen Philologie beziehe (ebd.). Dies ist in Zusammenhang zu den jeweilig geltenden Lehramtsprüfungsordnung zu sehen auf deren Grundlage die Inhalte in den Studienordnungen festgelegt werden. *Ausgehend hiervon kann für den empirischen Teil der Arbeit bei Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch von einem ähnlichen Studienverlauf bei*

Studierenden einer Hochschule und einem ansatzweise ähnlichem Studienverlauf bei Studierenden eines Bundeslandes ausgegangen werden, da die Lehramtsprüfungsordnungen von den einzelnen Bundesländern vorgegeben werden.

1.2.2 „Germanistik“ oder „Deutsche Sprache und Literatur“ oder „...“?

Diese Wissenschaft wird als Studienfach nicht nur „Germanistik“ sondern auch „Deutsche Sprache und Literatur“ oder „Deutsche Philologie“ oder „Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik“ oder nur „Deutsch“ in den Vorlesungsverzeichnissen an den verschiedenen Hochschulen genannt, das Studierende während ihres Lehramtsstudiums auswählen können, manchmal auch belegen müssen. Aufgrund der unterschiedlichen Bezeichnungen sehen Jäger/Schönert zum Zweck des Selbstverständnisses und der Selbstdarstellung dieser Disziplin nomenklatorische Vorgaben für das Gesamtfach und seine Teilfächer als Minimalanforderung an (Jäger/Schönert 1997: 217). Gleichzeitig geben sie kritisch zu bedenken, dass aktuelle Gegenstandsbereiche des Fachs unvollständig erfasst werden würden (ebd.). Die Beschäftigung um das Selbstverständnis der Germanistik reißt in der Diskussion seit 30 Jahren nicht ab, d.h. das Fach befindet sich „in einer permanenten Selbstreflexion“ (Bentfeld/Delabar 1997: 8):

„Deren Charakter und Inhalt haben sich aber radikal verändert. War es in den sechziger Jahren die Frage der Vergangenheitsbewältigung, die dränge und der sich auch das Fach Germanistik stellen musste, war es in den siebziger Jahren die Forderung an die Germanistik, in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen aktiv einzugreifen und Stellung zu beziehen, begann man in den achtziger Jahren, die rasch schwindende Bedeutung des Fachs in der Mediengesellschaft wahrzunehmen, so prägt die neunziger Jahre ein ausgewachsenes Krisenbewusstsein und eine massive Untergangsgewißheit. Das Fach schrumpft dabei rasch, vor allem, was sein Personal und Renomme angeht.“ (ebd.)

Sucht man nun nach der Antwort was das Fach Germanistik wohl sei, so ist zunächst mit Werber auf die „Unsicherheit“ im Selbstverständnis des Faches hinzuweisen¹¹⁹ (Werber

¹¹⁹ Unter anderem wird diese Unsicherheit auf fehlende binnendisziplinäre Beziehungen im Fach zurückgeführt, wobei die Differenzierung des Faches längst in dessen Dissoziation übergegangen sei, ohne dass man daraus die institutionellen Konsequenzen gezogen hätte (vgl. Böhme 1997: 32). Böhme zieht um das gegenwärtige Fach Germanistik zu beschreiben einen Begriff aus dem Wirtschaft heran (ebd., S. 33). Bedeutet dort ‚Diversifikation‘ „eine Strategie der Risikoverminderung durch Gründung unabhängiger Subunternehmen unter einem Dach“, so verfährt die Germanistik unter dem Legitimationsdruck ähnlich mit einem gravierenden Unterschied und zwar der „binnenkonkurrentischen Diversifikation“ wie es Böhme nennt (ebd.). Durch die gegenseitige Konkurrenz der Disziplinen würde der Effekt der Diversifikation, nämlich Unsicherheit zu vermindern, verloren gehen (ebd.). Böhme folgend liegt die „Bewußtseinskrise der Germanistik“ in der Öffnung zu Theorien und Verfahren von Nachbarswissenschaften, was sie auch leistungsstark gemacht hat, bei gleichzeitiger „Verdrängung des Ursprungs der Linguistik zwischen Herder und Humboldt sowie der Ästhetik und Hermeneutik als Grundlagen der Analyse von Literatur“, (ebd., S. 46) was zu einer Schwächung der Germanistik geführt hat. Legitimationsschwächen in der Germanistik können jedoch mit Böhme „weder durch Kulturwissenschaft noch Interdisziplinarität“ behoben werden, sondern aus den Erkenntnissen ihrer Kern-Gegenstände Literatur und Sprache (ebd.) „Was die Gesellschaft aber braucht, sind Germanisten, die ihr sagen können, welche Rolle

1997: 178). Die Krise in der Germanistik schlägt sich auch in der Lehre nieder. Mit Härle/Meyer ist Germanistik „im Grunde nicht einmal *ein* Fach, sondern eine Verbindung von mehreren Studien- und Forschungsgebieten, die unter dem Dachbegriff Germanistik zusammengefasst werden.“ (Härle/Meyer 1997: 9) Hierin wird auch der Grund für den unterschiedlichen Aufbau des Faches an den verschiedenen Hochschulen gesehen, der auch unterschiedliche Studieninhalte zur Folge hat (ebd.). Härle und Meyer sehen hierin „den Nachteil der Unübersichtlichkeit und den Vorteil der Vielfalt.“ (ebd.) Untersuchungen ergaben, dass *mit Ausnahme der Neueren und neuesten deutschen Literatur diese fachlichen Schwerpunkte nicht an allen Hochschulen angeboten würden* (vgl. etwa Bentfeld 1997: 227; Kasten 1996 in Schnell 2000). *Am schlechtesten schneidet hierbei vor allem der didaktische Schwerpunkt ab.* (vgl. Kasten 1996 in Schnell 2000:59). Die Konsequenz hiervon ist, dass Germanistik-Studierende an den deutschen Hochschulen keine vergleichbare Ausbildung erhalten (Bentfeld 1997: 225).

In erster Linie hat die Germanistik mit allem zu tun was „deutsch“¹²⁰ oder „germanisch“ ist (Werber 1997: 176). Germanistik ist somit

„die Wissenschaft von den germanischen Völkern, ihrer Geschichte, Kultur und Sprache – wobei zur germanischen Sprachgruppe nicht nur die deutschen Sprachen und Dialekte, sondern auch das Englische und die skandinavischen Sprachen zählen, die allerdings längst zu eigenständigen Wissenschaftsgebieten geworden sind (Anglistik, Skandinavistik, Niederlandistik u.a.).“ (Härle/Meyer 1997:9)

Infolge dessen ist im Folgenden mit Germanistik nur der Objektbereich zu deutschen Sprachzeugnissen gemeint. Dies wird in Sowinskis Definition deutlich:

„Die Germanistik sucht als Wissenschaft von der deutschen Sprache und Literatur deren Existenzformen und Erscheinungsweisen in Vergangenheit und Gegenwart zu erfassen, zu beschreiben, zu interpretieren und zu systematisieren und in ihren Ursachen, Zusammenhängen und Wirkungen zu deuten.“ (Sowinski 1995: 13).

Sprache, Schrift und Literatur in vergangenen Kulturen spielten und welche Funktionen sie in kommenden Gesellschaften einnehmen werden. Von da aus ergeben sich Anschlüsse an interdisziplinäre und kulturwissenschaftliche Fragestellungen genug, aus der Sicht von Leuten, die Experten für Sprache und Literatur sind und sein wollen.“ (ebd.) Mit Mittelstraß ist jedoch eine recht verstandene Interdisziplinarität nicht ein hin und her zwischen den Disziplinen, sondern als „*Transdisziplinarität*“ zu verstehen, womit „Forschung“ gemeint ist, „die sich aus ihren disziplinären Grenzen bewegt, die ihre Probleme disziplinunabhängig definiert und disziplinenunabhängig löst. Das hat bedeutende Forschung im übrigen immer schon getan.“ (Mittelstraß 1997: 22) Das Zurückfallen in die eigene Fachlichkeit (Germanistik, Anglistik usw.) unterhalb der Disziplinaritäten (Sprach- und Literaturwissenschaft) führe die Geisteswissenschaften zum Zerfall in institutionelle Partikularitäten, die sich auch in den Studien- und Prüfungsordnungen niederschlagen, welche Spezialisten ausbilden (ebd.). Mit Mittelstraß führen im engeren Sinne berufsbezogene geisteswissenschaftliche Studiengänge von einer universitären wissenschafts- und theorieorientierten Forschung und Ausbildung zu einer fachhochschulartigen Studiengangform (ebd.).

¹²⁰ Seit dem 10. und 11. Jahrhundert wird „deutsch“ zu einer allgemeinen Bezeichnung für kontinental-germanische Sprachen (Kluge 1999: 175). Zur Etymologie des Wortes „deutsch“ vgl. Kluge (ebd.) und Schunk (2002: 13f).

Wie ist das Universitätsfach Germanistik strukturiert? Zunächst machen die zwei Disziplinen, Literaturwissenschaft und Linguistik, erst die Germanistik als Wissenschaft aus (Spillmann 2000a: 15). Gemeinsam ist beiden Disziplinen, „dass sie den Text zum Untersuchungsgegenstand haben“ – konkret mündliche und schriftliche Texte der deutschen Sprache (ebd.). Härle und Meyer sprechen von der „traditionellen Dreiteilung der Germanistik, die lange Zeit hindurch das Grundmuster des Fachs bildete und die bis heute das Germanistikstudium strukturiert.“ (Härle/Meyer 1997: 10). Hierbei wird Germanistik in ein „historisches Fach“, in eine „philologische Disziplin“ und in eine „hermeneutische Disziplin“ unterteilt (ebd.), wobei mit Bentfeld die Kreativität der Institute bei der Bezeichnung ihrer germanistischen Fächer bemerkenswert sei (Bentfeld 1997: 225). Erstere Disziplin wird „*Deutsche Sprachgeschichte, Geschichte der deutschen Sprache* oder *Mediävistik* (Mittelalterkunde)“ genannt, zweite ist die „*Deutsche Sprachwissenschaft, die Deutsche Philologie* bzw. die *Linguistik*“, und letztere ist die „Literaturwissenschaft, mit ihren Teilgebieten *Neuere Deutsche Literatur, Literaturgeschichte, Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft* (Komparatistik)“ zu nennen (Härle/Meyer 1997: 10). Der hier beschriebene Aufbau der Germanistik spiegelt nicht unbedingt die Organisation des Fachs an den einzelnen Universitäten wider (ebd., S. 11). Beispielsweise ist das Teilgebiet „Neuere deutsche Literatur“ fester Bestandteil des Germanistik-Studiums an deutschen Universitäten (Schnell 2000: 59, 64). Dies führt zur bereits erwähnten Vielfalt an den Hochschulen, welche durch eine Reihe von „Spezialgebieten“ wie die „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ oder „das interkulturell wichtige Gebiet ‚Deutsch als Zweit- und Fremdsprache‘“ oder die „Medienwissenschaft“ zustande kommt, welche die traditionelle Kernstruktur ergänzen¹²¹ (Härle/Meyer 1997: 11). Schnell folgend wird das Fach Germanistik zu Beginn des 21. Jahrhunderts an den deutschen Hochschulen im Wesentlichen in vier Fachgebiete unterteilt (Schnell 2000: 59):

- Neuere und neueste deutsche Literatur

¹²¹ Etwas ausführlicher beschreibt Schnell den Gegenstand dieses Faches, das er als „Ein weites Feld“ charakterisiert (Schnell 2000: 59).

„Gegenstände der Germanistik sind, ganz allgemein gesprochen, die deutsche Sprache und Literatur, also alle sprachlichen und literarischen Zeugnisse des deutschen, des <germanischen> Sprachraums. <Deutsch> ist in diesem Zusammenhang nicht als geographische oder politische Einheit zu verstehen, sondern als geographische oder politische Einheit zu verstehen, sondern als sprachlich-kulturelle. Das heißt: Die Kulturen aller Länder, in denen Deutsch gesprochen wird oder in denen sich Zeugnisse deutscher Schrift finden, zählen zum Forschungsbereich der Germanistik, und zwar nicht nur Länder wie Deutschland, Österreich und die Schweiz, sondern auch Regionen mit deutschsprachigen Minderheiten (Rumänien, Polen, Russland). Nicht nur Literatur von Autoren deutschsprachiger Länder, sondern auch literarische Werke von Immigranten, die auf Deutsch schreiben. Und nicht allein Literatur, sondern Sprache generell, von Alltagssprachlichen Formen der Kommunikation bis hin zur Sprache der Medien – auch der <Sprache> ihrer Bilder, soweit sich diese als <Texte>, in einem weiten Sinn, des Worts, verstehen lassen.“ (ebd., S. 7f)

- Germanistische Linguistik
- Ältere deutsche Literatur und Sprache
- Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (vgl. Schnell 2000: 59).

Ähnlich spricht Jost von den Unterdisziplinen „Neuere deutsche Literaturwissenschaft“, „Mediävistik“, „Didaktik“ und „Sprachwissenschaft“ im Rahmen des Fachs Germanistik (Jost 1994: 235).

Im Gegensatz zu Härle und Meyer zählen Schnell und Jost die Fachdidaktik zu einem Fachgebiet bzw. zu einer Unterdisziplin und nicht zu einem zusätzlichen Spezialgebiet der Germanistik. Dies ist unter der konfliktbeladenen Geschichte zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu sehen: „Der Germanistenverband tat und tut sich schwer, die Fachdidaktik als vierte Teildisziplin der Germanistik zu sehen.“ (Fingerhut 1995: 87) Philologen möchten die Fachdidaktik lieber bei der Pädagogik ansiedeln und für Kulturwissenschaftler gehört die Fachdidaktik einfach dazu, so dass es keiner vierten Disziplin bedarf (ebd.). Das unterrichtsbezogene Fachgebiet „Didaktik der deutschen Sprache und Literatur“ ist von Interesse für die Problemstellung der vorliegenden Arbeit und wird gemäß der von Schnell und Jost vorgenommene Teilung der Germanistik als vierte Disziplin für die weitere Untersuchung übernommen.

Schnell erwähnt neben den Schwerpunkten der Germanistik weitere Fachgebiete, „die über die Grenzen der vier genannten Fächer deutlich hinausweisen.“ (Schnell 2000: 63) Er bezieht sich hierbei „vor allem“ auf „das Fach Deutsch als Fremdsprache, „das in den vergangenen Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat und inzwischen an mehr als 30 Universitäten vertreten ist.“¹²² (ebd.) Und auch Härle und Meyer weisen auf „das interkulturell wichtige Gebiet ‚Deutsch als Zweit- und Fremdsprache‘“ (Härle/Meyer 1997: 11) hin.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die vier grundlegenden Fachgebiete der Germanistik

- a) *Neuere und neueste deutsche Literatur*
 - b) *Germanistische Linguistik*
 - c) *Ältere deutsche Literatur und Sprache*
 - d) *Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*
- sowie das weitere Fachgebiet*

¹²² Im Weiteren nennt er „auch die Niederlandistik (14), die Skandinavistik (11), die Niederdeutsche Sprache und Literatur (6) und auch die Jiddistik (3). Hinzu kommen verwandte Forschungsbereiche und Lehrgebiete wie Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, auch Komparatistik genannt (12), ferner Allgemeine Literaturwissenschaft (7), Vergleichende Literaturwissenschaft (6), Kinder- und Jugendliteratur (13), Medienwissenschaft (13), Film- und Fernsehwissenschaft (3) sowie Theaterwissenschaft (6). Angeboten werden im Zusammenhang des Germanistikstudiums vereinzelt auch Spezialgebiete wie Buchwissenschaft, Lateinische Literatur des Mittelalters und der frühen Neuzeit und Indogermanistik.“ (Schnell 2000: 63).

e) Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache

bei der Auswertung der Prüfungsordnungen und der Vorlesungsverzeichnisse berücksichtigt und somit im Folgenden bei den entsprechenden Studienanteilen umrissen. Hierbei werden nicht nur die Gegenstände dieser Fachrichtungen dargelegt, sondern auch die entsprechenden Studienziele für Germanistik-Studierende, insbesondere für Lehramtsanwärter.

1.2.3 Fachstudien

Zu den Fachstudien für zukünftige Deutschlehrer gehören

- a) Neuere und neueste deutsche Literatur
- b) Germanistische Linguistik
- c) Ältere deutsche Literatur und Sprache

1.2.3.1 Neuere und neueste deutsche Literatur

Was ist das Studienziel einer Neueren und neuester Literatur? Schnell sieht in ihrem Studium einen „Impulsgeber für die eigenständige Lektüre- und Forschungsarbeit (...), als eine Art <Pflanzenstelle> für Anregungen und Ideen“, allerdings bedarf die, „wie die Germanistik insgesamt, auch ihrerseits der Anregungen und Ideen vonseiten der Studierenden, wenn sie offen, produktiv und wandlungsfähig bleiben will“ (Schnell 2000: 70). Koch, der eine Einführung zur neueren deutschen Literaturwissenschaft vorgelegt hat, „will“ mit seiner Arbeit „auf solche Fragen (...) nicht antworten“ (Koch 1997:1). Dies kann als ein Indikator gewertet werden für die disziplinäre Identitätsprobleme der Literaturwissenschaft. Eine Lösung zur Festigung der Identität der Neueren Literaturwissenschaft wird u.a. in der Erweiterung um kulturwissenschaftliche Anteile gesehen, wie im Folgenden aufzuzeigen wird. Doch zunächst zur Frage „Was ist Literatur?“

Als Literatur werden im weitesten Sinn geschriebene Sprachdokumente bezeichnet, mit denen sich die Literaturwissenschaft¹²³ auseinandersetzt (vgl. Härle/Meyer 1997: 10). Die meisten Literaturwissenschaftler gehen heute von einem weiten Literaturbegriff aus, der sowohl hohe Literatur wie auch Trivialliteratur umfasst (vgl. Koch 1997: 6f; Jäger/Schönert 1997: 217). Das Fachgebiet „Neuere und neueste deutsche Literatur“ beschäftigt sich „mit der deutschen Literatur von der beginnenden Neuzeit bis zur Gegenwart“ (Koch 1997: 2) und wird durch eine „Vielzahl fachlicher Aspekte“ charakterisiert (Schnell 2000: 70). Schnell veranschaulicht

¹²³ „Was Literaturwissenschaft ist, lässt sich also nur pragmatisch so definieren: alles, was Literaturwissenschaftler tun. Da ist denn auch eingeschlossen, daß der eine die Literaturtheorie, der andere die Geschichte, der dritte die Interpretation vorzieht.“ (Koch 1997:7).

dies anhand eines „<Modulcurriculums>“ mit den drei Gegenstände „<Texte>¹²⁴, <Theorien>¹²⁵ und <Institutionen>¹²⁶“ des germanistischen Systems (ebd., S. 64): Diesen drei Kategorien ordnet er jeweils „ausgewählte unterschiedliche Arbeitsbereiche, Themen oder Gegenstände der Neueren und neuesten deutschen Literaturwissenschaft“ zu¹²⁷ (ebd.). Unter den von Schnell erwähnten Theorien ist auch die für die vorliegende Arbeit relevante „Interkulturalität“ zu finden. Was ist mit „Interkulturalität“ im Rahmen der neueren und neuesten deutschen Literatur gemeint?

„Die <Interkulturalität>, die das Verhältnis unterschiedlicher Nationen, Völker und Kontinente theoretisch zu bestimmen versucht, die multikulturelle <Begegnung mit dem Fremden> in den Mittelpunkt ihrer Analysen rückt und sich im Zusammenspiel mit dem Studienfach <Deutsch als Fremdsprache> (DaF) zum Arbeitsfeld einer eigenständigen <Interkulturellen Germanistik> entwickelt hat.“ (ebd., S. 68).

Solch eine Fachrichtung, wie die Interkulturelle Germanistik, kann das Selbstverständnis der Literaturwissenschaft festigen, die in einer Krise steckt¹²⁸. Jäger/Schönert sehen zur Festigung der disziplinären Identität für das Teilfach „Neuere deutsche Literatur“ einen Weg im Rahmen des Grundstudiums und zwar durch die Ausbildung einer „philologischen Kompetenz“ (Jäger/ Schönert 1997: 218). Durch Arbeitsfelder der Philologien (z.B. Edieren, Kommentieren und Analysieren von Texten) könnte die philologische Kompetenz herausgebildet werden, aber auch durch den Besuch zusätzlicher Bereiche wie der Vergleichenden und Interkultureller Literaturwissenschaft (ebd., S. 218f). „Mit einer solchen

¹²⁴ „Die Kategorie **Texte** umfasst jene wissenschaftlichen Arbeitsbereich, die sich auf die Analyse von oder die Arbeit mit Texten beziehen. Sie schließt grundsätzliche Aspekte wie das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ebenso ein wie Gattungsfragen und Probleme der Interpretation. Hinzu treten Aspekte der Textwissenschaft, die sich ihrerseits zu eigenen Wissenschaftsdisziplinen entwickelt haben“, wie dies beispielsweise die Ästhetik ist (Schnell 2000: 65).

¹²⁵ Schnell erwähnt eine Reihe von „**Theorien**“, welche die neuere germanistische Literatur prägen. Diese Theorien „beziehen sich aufeinander, haben sich zum Teil auseinander entwickelt und ergänzen sich“ (Schnell 2000: 66).

¹²⁶ „**Institutionen** sind im Wesentlichen Gegenstand einer empirischen, an Fakten, Daten und Ereignissen orientierten Literaturwissenschaft. Ihr Untersuchungsinteresse gilt nicht in erster Linie der Beschreibung, Erklärung oder Deutung von Texten oder der Theoriebildung über sie, sondern den Rahmenbedingungen, unter denen Texte stehen: gesellschaftliche Voraussetzungen, historische Entwicklungen, mediale Kontexte.“ (Schnell 2000: 68)

¹²⁷ Beispielsweise können dies im Fall des Begriffs <Texte> die Bereiche „Poetik“, „Rhetorik“, „Interpretation“ oder „Drama“ sein, im Falle des Begriffs <Theorien> können dies die „Hermeneutik“, „die Psychoanalytische Literaturwissenschaft“, die „Intertextualität“ oder die „Interkulturalität“ sein (Schnell 2000: 65). Letztlich werden der Kategorie <Institutionen> Bereiche wie das „Theater“, die „Literaturkritik“, die „Literatur/Geschichte“ oder „die Institution Kunst“ zugeordnet (ebd.). Die von Schnell aufgezählten und hier nur exemplarisch genannten Bereiche „ergänzen einander und lassen sich ihrerseits um weitere Bereich ergänzen“ (ebd.).

¹²⁸ Dem Teilfach Literaturwissenschaft wird eine Orientierungs- und Legitimationskrise zugeschrieben, welche in den Selbstreflexionen und Selbstdarstellungen des Fachs zu Tage tritt (vgl. Barsch 1997: 158). Der Ausbau der Germanistik in den 70er Jahren führte zu einer Binnendifferenzierung und die damit verbundene Heterogenität des Fachs hat bei den Studierenden eine Verunsicherung und Orientierungslosigkeit zur Folge, welche wiederum zur Selbstreflexion im Fach anregen (ebd., S. 159f). Versäumt worden ist den Boom zu steuern, so dass sich die Schere zwischen Lehre und Forschung immer mehr öffnete, da „straffe inhaltlich bezogene Lehrpläne und Ausbildungssysteme“ fehlten (Roloff 1997: 75).

Bereitschaft zur entschiedenen Erweiterung der bisherigen Objektbereiche der Philologien sollte“ mit Jäger/Schönert „das Besterben einhergehen, eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Disziplin zu erreichen.“ (ebd., S. 220) In diesem Sinne kann gesagt werden, dass die Interkulturelle Germanistik eine Weiterentwicklung in der Neueren deutschen Literatur bildet. Im Besonderen würden die nationalsprachlichen Festlegungen in Richtung einer Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft oder einer Interkulturellen Literaturwissenschaft überschritten (ebd., S. 217).

Die Komponente der „Literaturwissenschaft bzw. Deutsche als Fremdkulturelle Literatur“ steht bei den Vertretern der Interkulturellen Germanistik an oberster und soll dazu beitragen im Rahmen von interkultureller Kommunikation interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Verständigung bei den Studierenden auszubilden (Wierlacher 2001: 176). Schon zu Beginn der Konzeptualisierung einer Interkulturellen Germanistik wird hervorgehoben, „daß Literatur kein Gegenstand, sondern ein Verständigungs-Medium ist, ihre Analyse also die Analyse der Verständigungsvoraussetzungen und Verständigungsgemeinschaft einschließt.“ (ebd., S. 42) Diese Spitzenposition der Literaturstudien wird damit begründet, dass „Kulturen textuell verfasst sind und sich mit Hilfe von Texten über sich selber verständigen“ (ebd., S. 176). Die Textauswahl wird hierbei nur auf literarische Texte beschränkt, weil diese einerseits „kulturanalytisch ergiebiger sind als Sachtexte“, andererseits: „die für die Zielsetzung interkultureller Germanistik unerlässlichen Tugenden der Sensibilität für kulturelle Vielfalt, des Zusehens und Zuhörens können am besten, so scheint uns von der literarischen Komponente des Faches gefördert werden: sie ist infolge der besonderen Alterität von Literatur das eigentlich weltoffene Element des Faches.“ (ebd.) Weiter kann die Literatur ein Mittel sein, um „zur Selbstverständigung einer Kultur beizutragen“ sowie „Fremdheitserfahrungen imaginativ nachvollziehbar und Fremdes als Alternative zum je eigenen Erfahrungshorizont des Lernenden anschaulich zu machen.“ (ebd., S. 124). Bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist es bei den Rezipienten nicht erforderlich standardisierte Regeln zu erfassen, sondern individuelle Darstellungen und Bedeutungen zu erkennen und zu ermöglichen (ebd., S. 177). Letztlich spricht sich Wierlacher gegen eine Trennung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik aus (ebd., S. 43).

Die literaturwissenschaftliche Komponente einer Interkulturellen Germanistik verdeutlicht die gesellschaftliche Relevanz der Literaturwissenschaft. Für Barsch liegen mit der Analyse literarischer Texte unter interkulturellem Aspekt die Konsequenzen für die Literaturdidaktik und für Deutsch als Fremdsprache direkt auf der Hand (Barsch 1997: 172). Die meisten Studierenden der Germanistik sind an Neuerer und neuester Literatur interessiert (vgl. Schnell

2000: 64), *wodurch interkulturelle Aspekte in Lehrveranstaltungen, soweit solche angeboten werden, auch viele Deutsch-Studierende erreichen können.*

1.2.3.2 Germanistische Linguistik

Die Germanistische Linguistik¹²⁹ hat sich als Fachrichtung neben der Literaturwissenschaft und der Mediävistik erst seit etwa 1970 etabliert, als die strukturelle Linguistik einen enormen Aufschwung erfuhr (Gross 1998: 5). Zuvor war die Mediävistik auch für sprachwissenschaftliche Fragen zuständig, die nicht nur das Mittelalter betrafen (ebd.). Germanistische Linguistik bzw. deutsche Sprachwissenschaft ist die „Wissenschaft von der Sprache“¹³⁰.“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994:1) „Ziel der Sprachwissenschaft ist die Beschreibung und Erklärung sprachlicher Phänomene“ (Linke/Nussbaumer/Portmann 1994: 1)

Schnell schickt seinen Ausführungen zur Germanistischen Linguistik¹³¹ die Frage voraus: „Warum müssen Studierende der Germanistik, denen als <native speakers> das heimische Idiom doch vertraut ist, sich zusätzlich mit Problemen der germanistischen Sprachwissenschaft abgeben?“ voraus (Schnell 2000: 71) und beantwortet diese mit:

„Das Studium der Germanistik dient der Bewusstwerdung und der Analyse sprachlicher Gegenstände und Themen unterschiedlichster Art, auch und gerade solchen, die uns nahe sind und deshalb vertraut erscheinen. Wir wissen zwar, was wir tun, wenn wir reden. Doch damit kennen wir noch nicht die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen wir uns äußern, weder die Formen, in denen wir es tun, noch die Gestalt, die unsere Sprache besitzt. Sprache aber ist die Basis, das Fundament unserer kommunikativen Beziehung zu anderen Menschen. Dieses Fundament gilt es zu erschließen. (...) Wissenschaft ist reflektiertes Wissen, und damit Reflektion möglich wird, bedarf es der Distanznahme.“ (ebd., S. 72)

¹²⁹ Bei der Bezeichnung dieser zweiten Fachrichtung der Germanistik ist die Sprache entweder von der germanistischen Linguistik oder der deutschen Sprachwissenschaft. Die beiden Begriffe „Linguistik“ und „Sprachwissenschaft“ werden meistens synonym gebraucht (Gross 1998: 5). Mit dem unterschiedlichen Gebrauch dieser Begriffe wird beabsichtigt „die ‚moderne Linguistik‘ dieses Jahrhunderts (vor allem die strukturalistische) von einer ‚traditionellen Sprachwissenschaft‘ zu unterscheiden (ebd.). Im Folgenden werden die fünf Schwerpunkte der Germanistischen Linguistik sowie weitere Bereiche aufgezählt, die in den Studienplänen der Germanistik zu finden sind und sich „als eine Art Kanon herausgebildet“ haben (Schnell 2000: 77): „• *Phonologie* analysiert das Lautsystem von Sprachen. • *Morphologie* untersucht die Formen oder die Gestalt der Wörter und der Wortbildung. • *Syntax* ist die Lehre vom Bau der Sätze in einer Sprache. • *Semantik* ist die Lehre von der Bedeutung der Worte. • *Pragmatik* ist die Lehre vom sprachlichen Handeln. Darüber hinaus haben sich in der germanistischen Sprachwissenschaft oder in den ihr verwandten Disziplinen Spezialbereich wie Sprachgeschichte und Semiologie herausgebildet, ferner Soziolinguistik, Psycholinguistik und Textlinguistik, dazu sprachgeographische und regionalsprachliche Forschungsgebiete (Dialektologie), Fach- und Berufsschwerpunkte sowie Lexikologie.“ (Schnell 2000: 77f) Vergleiche zudem die Gliederung in den Einführungswerken zur Germanistischen Linguistik bzw. der deutschen Sprachwissenschaft von Linke/Nussbaumer/Portmann (1994), Gross (1998), Schunk (2002) Spillmann (2000).

¹³⁰ Es gibt mehrere Definitionen von dem was „Sprache“ ist, „aber die letzte Definition von Sprache ist sicher noch nicht gegeben.“ (Gross 1998: 20). Zwei Ausschnitte von Definitionen können in Schunk (2002: 10ff) und in Gross (1998: 18f) nachgelesen werden.

¹³¹ Zu betonen ist, „dass es eine germanistische Sprachwissenschaft ohne den systematischen Zusammenhang der allgemeinen Linguistik selbstverständlich nicht gibt.“ (Schnell 2000: 74)

In diesen Bewusstwerdungsprozessen sieht Schnell „eine Voraussetzung für mögliche Vermittlungs- und Aufklärungsprozesse in der beruflichen Praxis.“ (ebd., S. 78) Bezieht man dies auf den Beruf des Deutsch-Lehrers bzw. der Deutsch-Lehrerin benötigt der Lehrer jeglicher Schulform

„einen Zugang zu sprachlichen Vorgängen, der deren Struktur auf einer Meta- oder Beobachtungsebene nicht nur beschreiben, sondern auch bewerten kann. Wer mündliche oder schriftliche Äußerungen von Schülern analysieren und beurteilen will, kommt ohne Kenntnisse in Morphologie nicht aus. Wer Artikulationsprobleme thematisieren will, benötigt dazu ein spezifisches Wissen aus dem Bereich der Phonologie. Wer im Deutschunterricht Satzkonstruktionen vermitteln will, wird sich in Aspekte der Syntax einarbeiten müssen. Wer Orthographie und Interpunktion lehrt, sollte nicht nur die Regeln kenne, sondern möglichst auch die Bedingungen unter denen sie entstanden und verändert worden sind.“ (ebd., S. 78)

Sprachwissenschaft erforscht Aneignungsprozesse im Spracherwerb nicht nur unter monolingualen, sondern auch unter bilingualen und fremdsprachlichen Erwerbsbedingungen (vgl. Quasthoff 1999: 148f): „Die Situation der Mehrsprachigkeit in unseren Klassenzimmern ist also prinzipiell ebenso Thema der Sprachwissenschaft.“ (ebd., S. 149)

Mit Wierlacher kann im Zentrum einer Interkulturellen Germanistik die sprachliche Komponente nicht stehen, denn bei der Sprachvermittlung wird das Regelwerk der Standardsprache Deutsch erläutert, indem mit einer Einheitsthese der deutschen Sprache gearbeitet wird (Wierlacher 2001: 124). Im Rahmen einer Interkulturellen Germanistik sind gründliche Kenntnisse der deutschen Gegenwartssprache eine allgemeine Voraussetzung, die ihre Anwendung bei den Textstudien findet (ebd.). Im Fokus der Linguistik stehen „Theorie und Didaktik des *fremdsprachlichen Deutschunterrichts* und des *Fremdsprachenerwerbs*“ (ebd., S. 177), d.h. es wird nicht zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik getrennt. Die linguistische Forschung

„versteht sich als Beitrag sowohl zur Sprachsoziologie und kulturbezogenen Sprachforschung als auch zur Untersuchung der Sprachabhängigkeit fremdkultureller Erfahrung, zur Beziehung zwischen Fremdsprachendidaktik und Kulturanthropologie und zu allgemeinen Aspekten des Fremdspracherwerbs auch unter Berücksichtigung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse.“ (ebd.)

Der Deutschlehrer einer multikulturellen Schulklasse wird

„Interferenzen, Normabweichungen und Fehler erklären oder zumindest begründbare Hypothesen zu ihrer Genese aufstellen können. Dazu benötigt er theoretisches Wissen aus der Linguistik, der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung sowie der Schriftspracherwerbsforschung. Er kann seine Schüler nur dann sprachlich fördern, wenn er Abweichungen auf dieser Grundlage sinnvoll einzuschätzen vermag und Hilfen anbieten kann, beispielsweise in Form eines Übungsangebots oder einer schüleradäquaten Erklärung.“ (Steinig/Huneke 2002: 16)

Des weiteren kann ein Studium der germanistischen Linguistik „über die Aspekte der Persönlichkeitsbildung und Fachkompetenz hinaus“ auch „Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Fragen und Problemstellungen“ erbringen (Schnell 2000: 80). Schnell geht hierbei

unter anderem auch auf die Stichworte „Globalisierung“ und „Vereintes Europa“ ein (ebd.). Zu Ersterem: „In welcher Weise wirkt sich die zunehmende Verflechtung von Nationen und Kontinenten auf die eigene Sprache aus (Wortgebrauch, Satzbau, Grammatik)? Die international weiter wachsende Dominanz des Englischen – Bedrohung oder Bereicherung der Nationalsprachen?“ Zu Zweitem: „Welche Sprachpolitik sollte hier verfolgt werden: eine forcierte Behauptung der jeweiligen Nationalsprache nach französischem Vorbild, eine zurückhaltenden Regelung von Fall zu Fall, wie es deutsche Praxis ist, oder ein pragmatisches Akzeptieren des Englischen als universelles Kommunikationsmedium?“ (ebd.)

Was macht letztlich sprachwissenschaftliche Kompetenz nach einem erfolgreichen Studium der germanistischen Linguistik aus?

„Kompetenz, die sich argumentativ abzusichern weiß und die historische fundiert und pragmatisch versiert ist. (...) Sprachwissenschaftliche Kompetenz bildet die notwendige Basis einer Sprachkritik, die sich in den Bereichen Politik, Presse und Medien bewegen will (...) Sie trägt bei zur Aufklärung und Selbstaufklärung, im pädagogischen Bereich ebenso wie in der Universität.“ (ebd., S. 80f)

1.2.3.3 Ältere deutsche Literatur und Sprache

„Altgermanistik“ oder „ältere Germanistik“ oder „germanistische Mediävistik“ oder Mediävistik“ oder „Ältere deutsche Literatur und Sprache“ oder die „Deutsche Sprachgeschichte“ oder die „Geschichte der deutschen Sprache“ wird diese Fachrichtung innerhalb der Germanistik genannt. Mediävistik bildete in den Anfängen des Germanistikstudiums im frühen 19. Jahrhundert den alleinigen Gegenstand des Studiums, d.h. Sprache und Literatur der jeweiligen Gegenwart wurden nicht erforscht und gelehrt (Sowinski 1995: 135). Erst nach 1871 entstand eine „Neugermanistik“ an den Universitäten, mancherorts auch erst nach dem zweiten Weltkrieg (vgl. Wyss 1999: 835). Heute durchläuft die Mediävistik als Studienfach an den Universitäten eine Krise:

„In den Studienordnungen ist die Literatur des Mittelalters und der Frühen Neuzeit meistens der Bereich, der als erster abgewählt werden kann; ‚neuere‘ Literatur und Linguistik dagegen bleiben obligatorisch. (...). Vor allem an den neugegründeten Hochschulen in der Bundesrepublik gibt es für dieses Teilfach oft keine Lehrstühle (...). Nach Möglichkeit werden vorhandene Stellen, sobald sie frei werden, nicht wiederbesetzt, und das auch an ehrwürdigen alten Universitäten mit einer großen Tradition.“ (ebd., S. 840)

Wyss geht davon aus, dass dies mit historischen Entwicklungen in Zusammenhang zu bringen ist. Konkret nimmt er an

„das politische Paradigma ‚Nation‘, welches die Funktion der nationalen Philologien seit deren Ursprünge nach 1800 garantierte, ist im Jahr 1918 untergegangen. (...). Davon hat sich dieses Europa nicht mehr erholt. Was seither kam, waren keine Konflikte von Nationalstaaten und deren Rivalität – es ging fortan um globale Themen: die Weltwirtschaftskrise, den Weltbürgerkrieg.“ (ebd., S. 836).

Nach wie vor gäbe es nationalliterarische Klassiker, auch wenn die Geschichte der Nationalliteratur nicht mehr zum Symbol der nationalen Geschichte taue (ebd., S. 841). Von

Bedeutung sei nicht nur eine nationalliterarische Aktualität, sondern „den einzelnen Literaturen ihre Anschlussfähigkeit untereinander zu sichern“, denn es würde keinen Grund geben das eigene nationale Gedächtnis zu verkürzen.“ (ebd., S. 845) Roloff hingegen sieht als eine Leistungen der ersten Germanistik-Reform in den 70er Jahren „die Ent-Nationalisierung des Faches und dessen Internationalisierung in Lehre und Forschung.“ (Roloff 1997: 74)

Die Fachrichtung Mediävistik setzt sich „mit der historischen Entwicklung der deutschen Sprache und ihren literarischen Zeugnissen“ auseinander (Härle/Meyer 1997:10), wobei die Erforschung der Sprachgeschichte immer zugleich die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen der jeweiligen Epoche untersucht.“ (ebd.) Die Begegnung mit der älteren deutschen Sprache und Literatur ist also auch eine „Begegnung mit der Kultur des Mittelalters in einem weiten Sinn des Worts“, d.h. „mit den außerliterarischen Kontexten (...) welche die Literaturproduktion begleitet haben.“¹³² (Schnell 2000: 89) In der Literatur des europäischen Mittelalters fand eine „Überkreuzung kultureller Signifikanzen“ statt, d.h. diese Literatur „war ganz essentiell transnational und interkulturell“ (Wyss 1999: 844) Erforscht wird in der Mediävistik der Zeitraum, „der die Geschichte des christlichen Abendlands etwa von der Völkerwanderung (375 n.Chr.) bis zur Reformationszeit (Anfang des 16. Jh.s) bezeichnet.“ (Schnell 2000: 81) Die Mediävistik

„unterscheidet sich von den sogenannten Neueren Philologien grundsätzlich dadurch, daß sie ein ganz ausgeprägte *Distanz* zu ihren Forschungsobjekten hat. Dies bedeutet nicht nur eine zeitliche Distanz (...), sondern es kommen weitere grundlegende Distanzen hinzu: hinsichtlich der kulturellen Gesamtsituation, hinsichtlich der sozialen Struktur, hinsichtlich der gesamten Mentalitäten.“ (Müller 1993: 855)

Ein wesentliches Ziel der Mediävistik ist somit durch die Beschäftigung mit der Vergangenheit Gegenwartsprobleme zu begreifen und über mögliche Lösungen nachzudenken (Bein 1998: 10). Aufgabe des Germanisten ist es, die entsprechenden Texte „historisch adäquat zu beschreiben und damit einen kleinen Beitrag zu leisten zum großen, nie abschließbaren Unternehmen, unser politisches, soziales und kulturelles ‚Jetzt‘ historisch zu dimensionieren, zu relativieren, zu verstehen und gegebenenfalls zu korrigieren.“ (ebd.) Konkret für die Lehramtsanwärter hat das Studium der Mediävistik eine besondere Bedeutung, obwohl diese als Lehrer

„später (leider) nur wenig Mittelalterliches im Unterricht vermitteln werden. Gerade als Lehrer(In) hat man aber die Pflicht, über Wege und Umwege kultureller Tradition informiert zu sein und Schülern

¹³² Wobei: „es, schlicht ausgedrückt, Deutschland im Mittelalter gar nicht gab. (...) Nicht aber deutet es auf die frühe Identität eines deutschen Volkes. (...) Eine gewissermaßen genuin deutsche Kultursubstanz hat es in der mittelalterlichen Welt nie und nirgendwo gegeben; die scheinbar deutsche Geschichte, Kunst und Literatur ist immer auch Fortsetzung und Erneuerung des klassischen Altertums“ (Wyss 1999: 837f).

deutlich zu machen, daß ihre eigene soziale, mentale und kulturelle Situation nur als Teil und als Ergebnis eines viele Jahrhunderte währenden Kontinuums recht zu begreifen ist.“ (ebd., S. 9)

Mit Spinner bestehe die Chance des Deutschunterrichts darin, die Begegnung mit dem historisch Fernen als Auseinandersetzung mit Befremdung in Form von Kontrasterfahrung thematisch zu machen (Spinner 1995: 208). Hierbei wird gerne über „Alterität“ gesprochen, also durch die „Erfahrung mit der Andersartigkeit und des Fremdartigen einer Kultur die Möglichkeit“ zu haben „ein neues Licht auf die eigene vertraute Lebensform zu werfen.“ (Schnell 2000:84). Allerdings bietet sich solch ein Argument „auf jeden historisch gewordenen, ja auf jeden <fremden>, kulturell entlegenen oder exotischen Gegenstand an.“ (ebd.). Hierin liegt auch wohl der Grund, dass bei Vertretern der Interkulturellen Germanistik die Mediävistik nicht als Komponente berücksichtigt wird (vgl.....).

In allen drei wissenschaftlichen Bereichen der Fachstudien werden nationalübergreifende Aspekte thematisiert, so dass diese bei der Untersuchung zu den nationalübergreifenden Bausteinen im „Deutsch-Studium“ zu berücksichtigen sind. Im Besonderen wird die Unterteilung Literatur/Sprache getroffen und jeweils ältere und neuere Aspekte dieser Dichotomie zugeordnet. D.h. es wird nicht nach Neuerer und älterer deutsche Literatur sowie Synchronie und Diachronie unterschieden.

1.2.4 Fachdidaktische Studien: Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur bzw. die Fachdidaktik bildet einen weiteren Schwerpunkt der Germanistik (vgl. Schnell 2001: 62). Ausgehend von der Vereinheitlichung der Lehrerbildung hat eine institutionelle Integration der germanistischen Didaktik in allen Studiengängen stattgefunden, war doch das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in den beiden herkömmlichen Lehrerausbildungssträngen des höheren und niedrigen Schulwesens uneinheitlich geregelt (Eckhardt 1998: 9ff). Lehramtsstudierende sind im Gegensatz zu Magisterstudierenden zur Teilnahme an diesen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen verpflichtet (vgl. Schnell 2000: 90): Dies können je nach Schultyp und Prüfungsordnung bis zu acht Semesterwochenstunden sein (vgl. Schnell 2000: 90). Die germanistische Didaktik ist im Primarstufenbereich und im Sekundarbereich I stärker als im Sekundarbereich II vertreten – Umgekehrtes gilt für die Fachwissenschaften - wodurch ein relativ gleichgewichtige Repräsentanz fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Anteile in allen Studiengängen gefordert wird (vgl. Eckhardt 1998: 16).

Die Didaktik allgemein befasst sich mit der Theorie und Praxis des Unterrichts, also mit Lehr- und Lernprozessen (Schnell 2000: 90f). Die germanistische Fachdidaktik ist an den

Hochschulen eher theoretisch als praktisch ausgerichtet: „Germanistische Fachdidaktik bedeutet demnach Theoretisierung und Historisierung, nicht aber die Organisation der Praxis des Deutschunterrichts. Sie wird meist in Form von Vorlesungen oder Proseminaren angeboten.“ (ebd., S. 91) Dies hängt damit zusammen, dass die Fachdidaktik „eine zweifache Geschichte: als Schul- und als Studienfach“ hat (ebd.). Die fachdidaktische Diskussion „dient der Konturierung eines Profils zukünftiger Deutschlehrer.“ (ebd., S. 93) Ausgehend hiervon können u.a. Kriterien zur Auswahl von Inhalten im Deutschunterricht aufgestellt werden wie auch Kriterien zur Vermittlung des Lernstoffes (ebd.). Außerdem können weitere „theoriehaltigen fachdidaktischen Fragestellungen“ diskutiert werden, wie beispielsweise Deutschlehrer

„ihre sprach- und literaturdidaktischen Zielsetzungen orientieren und auf welche sozialen und kulturellen Zusammenhänge sie diese beziehen sollten, wie sie ihre sprach- und literaturwissenschaftlichen Kompetenzen für ihre Schüler produktiv machen können, wo Offenheit am Platz ist gegenüber Neuerungen der fachlichen Entwicklung und wo Vorsicht geboten ist im Nachvollzug modischer Trends.“ (ebd.)

Gelingt es beispielsweise Germanistikstudenten des Lehramts an Grundschulen diese theoretische Fragestellungen auf die Lernkontexte ihrer zukünftigen Schülerschaft zu beziehen, „dann könnte eine produktive Verbindung und Vermittlung von Theorie und Praxis gelingen.“ (ebd.) Allerdings, um an die Diskussion in Kapitel I anzuknüpfen: „Ein guter, kluger Didaktiker, wissenschaftliche ausgebildet und auf einem breiten Fundament von Kenntnissen postiert, ist noch lange kein guter Lehrer – erst die Unterrichtspraxis bildet den Prüfstein des Könnens.“ (ebd.)

Das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist als additiv-kooperativ zu betrachten (Erlinger 1993: 146). Erlinger sieht die Gründe hierfür bei der Organisation von Lehre und Forschung des Universitätsfachs Germanistik (ebd., S. 137). Das additive Verhältnis sei unabänderlich, aber verkraftbar im Hinblick darauf, dass die Fachdidaktik ihren genuinen Beitrag zum professionellen Studium für die Lehrämter an Schulen anbiete (ebd., S. 146). Professionalisierung sei hierbei als eine immerwährende Forderung und nicht als Ergebnis zu betrachten (ebd.). Im Hinblick auf die von Müller-Michaels konstatierte permanente Krise der Didaktik (vgl. Müller Michaels 1993), kann diese Forderung im Erhalt und nicht der Gefährdung des Erreichten in der Fachdidaktik gesehen werden (vgl. Erlinger 1993: 146).

Steinig/Huneke kritisieren, dass an den Schulen ein „geringer werdendes fachdidaktisches Problembewusstsein“ aufgrund der starken „Pädagogisierungstendenz“ zu verzeichnen ist,

was u.a. auf die zusätzliche Aufgabe für die Schulen, Defizite aus dem Elternhaus zu kompensieren, zurückgeführt werden könnte (Steinig/Huneke 2002: 21f).

Ausgehend von den Arbeitsfeldern, die im Schulfach Deutsch an den Schulen im Zentrum stehen, ordnen Steinig und Huneke die einzelnen Arbeitsbereiche des Fachs der Sprach- und Literaturdidaktik zu (ebd., S. 10f) (Tab. 3):

Tab. 3 Schulische Arbeitsfelder in der Sprach- und Literaturdidaktik¹³³

	Sprachdidaktik	Literaturdidaktik
Anfangsunterricht	x	
Rechtschreiben	x	
Reflexion über Sprache (Sprache untersuchen)	x	x
Umgang mit Texten (lesen und verstehen)	x	x
Mündliche Kommunikation (miteinander sprechen)	x	x
Texte schreiben (Aufsatzunterricht)	x	x

Diese Tabelle zeigt wie schwierig eine Zuordnung der Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts zur Sprach- oder Literaturdidaktik ist, wodurch Deutschunterricht nur integrativ verstanden werden kann (ebd., S. 11). Mit Biere/Diekmannshenke lasse sich jedoch eine einigermaßen konsistente Begründung für die Unterscheidung verschiedener Lernbereiche zumindest für Kernbereiche des Deutschunterrichts aus fachwissenschaftlichen Bezügen heraus gewinnen (Biere/Diekmannshenke 2000: 1). Sprach- und Literaturdidaktik unterscheiden sich zudem auch deutlich hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Methoden (Steinig/Huneke 2002: 11).

Zuletzt sei auch auf den mangelnden Dialog zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Fachdidaktik (vgl. *Kapitel-II, 1.1.4.2*) hingewiesen. Steinig/Huneke sind der Ansicht, dass Konzeptionen aus der Allgemeinen Didaktik den Selbstfindungsprozess der Deutschdidaktik erleichtern würden (Steinig/Huneke 2002: 17f). Mit Eckhardt weise die deutschdidaktische Forschung unübersehbare Defizite auf, welche insbesondere den gesamten Komplex ihrer „wissenschaftstheoretischen“ und methodologischen Grundlagen betreffe (Eckhardt 1998: 18). Bei der Frage wo denn nun die Fachdidaktik Deutsch zu verorten ist, kann mit einer Gegenfrage „Die germanistische Didaktik – ein wissenschaftliches ‚Schmuddelkind‘ zwischen allen (Lehr)stühlen?“ von Eckhardt (ebd., S. 3) eine Orientierung zur aktuellen Diskussion, nämlich über die Standortfrage der germanistischen Didaktik gegeben werden¹³⁴.

¹³³ Eigene Tabelle in Anlehnung an die Ausführungen von Steinig/Huneke (2002: 10f).

¹³⁴ Die Deutschdidaktik ist an den Universitäten uneinheitlich vertreten. Ist die germanistische Didaktik Bestandteil der Erziehungswissenschaft, so werde dadurch das germanistische Lehrangebot „fachdidaktikfrei“ gehalten (Eckhardt 1998: 5). Allerdings könnte durch den interdisziplinären Charakter der Fachdidaktik die Präsenz auch im Fach verstärkt werden und somit würde ein Verschwinden zwischen allen Lehrstühlen vermieden werden (ebd., S. 21). Eine Verankerung der Didaktik neben der Linguistik und der Literaturwissenschaft als dritte Teildisziplin hat den Vorteil einer „weitgehenden Gleichgewichtigkeit der germanistischen Didaktik in allen Lehramtsstudiengängen sowie auch in den akademischen Studiengängen.“

Sprachdidaktik. Erlinger kritisiert, dass der muttersprachliche Unterricht sich in den letzten zwei Jahrhunderten kaum verändert habe und immer noch Satz- und Formenlehre sei (Erlinger 1995: 308). Der eigentliche didaktische Schub für den Muttersprachenunterricht würde noch bevorstehen und Erlinger sieht aufgrund der Entwicklung zur multikulturellen Gesellschaft einerseits und die sich entwickelnde Fremdenfeindlichkeit andererseits einen möglichen Anstoß zur Veränderung des Unterrichtskonzepts für den muttersprachlichen Unterricht (ebd., S. 308ff). Obwohl in den Grundschulklassen die sprachliche Vielfalt zugenommen hat, kann nur von einer geringen oder nicht vorhandenen Wandlung des Sprachunterrichts in der Grundschule gesprochen werden (vgl. Weisgerber 2001: 129). Erlinger folgend würde ein multikulturelles Thema in einem von ihm analysierten Sprachbuch für das 3. Schuljahr auf Formenlehre und Rechtschreibung reduziert werden (vgl. Erlinger 1995: 308f). Der Aufforderung im Lehrerhandbuch geduldig und verständnisvoll mit der Situation der ausländischen Kinder umzugehen, würde den eklatanten Mangel an didaktischer Aufbereitung und Nutzung der Begegnung mit dem Fremden in einer fremden Sprache und der Erkenntnis des Eigenen in der Muttersprache nicht wettmachen (ebd., S. 309). Die Veränderung sollte der multikulturellen Gesellschaft Rechnung tragen und das lebensweltlich-kommunikative Netzwerk bei der Konzeption von Unterricht berücksichtigen:

„Wie Situationen sprachlich geprägt werden, wie Lexikon und gesellschaftliches Wissen zusammenhängen, wie und welche idiomatischen Prägungen Schlüsselfunktionen für Texte übernehmen und natürlich auch, welche Grammatik die Sinnebenen der Sprache sichert: all dies läßt sich auch und gerade im Dialog mit fremden Sprachen und fremden Lebenswelten und Kulturen reflektieren. (...) Muttersprachlicher Unterricht kann und muß, wie ich meine ein Lernbereich werden,

(ebd., S. 5). Der Nachteil hiervon wäre einen „Allround-Didaktiker“ vorauszusetzen, „den es in Anbetracht der fortgeschrittenen wissenschaftlichen Spezialisierung der fachdidaktischen Teildisziplinen (so der Sprachdidaktik und der Literaturdidaktik) mittlerweile nicht mehr geben kann.“ (ebd., S. 5f). Erlinger vertritt die These, die Fachdidaktik Deutsch in das Fach Germanistik integriert, leiste unverzichtbare Beiträge zur Deutschlehrer-Ausbildung (Erlinger 1993: 143). Der Sinn des fachdidaktischen Anteils im Studium liege nicht in berufsvorbereitender Effektivität und Funktionalität, sondern in der Gewichtung und Dimensionierung der Fragen, denen der Student während seines Germanistikstudiums nachgeht (ebd.). Eckhardt sieht die Gefahr der „Koppelung germanistischer und fachdidaktischer Stellenanteile“ darin, „daß deren jeweilige Realisierung faktisch abhängig wird von den tatsächlichen Qualifikationen der Stelleninhaber (vor allem an traditionellen Universitäten geht diese Interessenskollision bekanntlich selten zugunsten der Fachdidaktik aus) (Eckhardt 1998: 5). Allerdings sei an die herkömmliche Volksschullehrerbildung, wie auch auf den Zusammenhang mangelnder fachwissenschaftlicher Fundierung gravierender Benachteiligung für die Beteiligten erinnert und somit „ist vor allem die Integration der germanistischen Didaktik in die Fachwissenschaften zu befürworten, die in diesem Entwicklungsstrang der Deutschlehrausbildung traditionell unterrepräsentiert waren.“ (ebd., S. 20) Die historisch erwiesene Tatsache, daß der Mangel an fachwissenschaftlicher Fundierung für die davon Betroffenen eine besonderes gravierende Benachteiligung vor allem die Integration der germanistischen Ziel der Lehrerausbildung sollte es sein, nicht nur die besonderen Probleme einzelner Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts den Studierenden zu vermitteln, sondern auch den Zusammenhang zwischen den Arbeitsbereichen aufzuzeigen (Spinner 2000: 207). Spillmann hat jedoch die Erfahrung gemacht, dass Studierende bei der Verknüpfung von linguistischen und literaturwissenschaftlichen Aspekten zu Berührungängsten neigen (Spillmann 2000b: 76), was wohl mit dem Nebeneinander der beiden Disziplinen Sprach- und Literaturwissenschaft unter dem „Dach“ der Germanistik in Verbindung zu bringen ist. Spinner ist der Ansicht, dass sprachliche und literarische Aspekte mittels der Fachdidaktik miteinander in Zusammenhang gesetzt werden können (Spinner 2000: 207).

in dem man Muttersprache als eigene und genauso fremde kulturelle Artikulation kennenlernt. Gegen hohe gesellschaftliche Vorurteile wäre dies ein schwaches Mittel, aber ein Versuch immerhin, das Fremde und den Fremden über ‚Reflexion über Sprache‘ in seinem eigenen Recht zu begreifen. Thema eines solchen Unterrichts muß auch der muttersprachliche Umgang mit dem Fremden sein.“ (ebd., S. 311f)

Auch Steinig und Huneke sind der Ansicht, dass im Deutschunterricht Spracheinstellungen thematisiert werden müssen, da diese mit kulturellen Zuschreibungen und Vorurteilen verbunden seien (Steinig/Huneke 2002: 32). In ihrer „Sprachdidaktik Deutsch“ tragen Steinig und Huneke dem multilingualen Klassenzimmer Rechnung, indem sie zunächst eine allgemeine Aufgaben für die Sprachdidaktik formulieren: „Sprachdidaktik hat die Aufgabe, Lehramtsstudierenden wissenschaftlich fundiert und berufsbezogen auf dem komplexen Feld des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache Kompetenzen zu vermitteln, die auf Wissen, theoretischen Einsichten und Praxiserfahrungen beruhen.“ (ebd., S. 9) In einem weiteren Gedankenschritt ist Sprachdidaktik, aufgrund der multikulturellen Zusammensetzung der Schulklassen an deutschen Schulen, „nicht mehr als eine eigen- oder muttersprachliche Didaktik zu verstehen.“ (ebd.) Steinig und Huneke definieren infolge dessen Sprachdidaktik „als Theorie und Praxis einer gesteuerten Kompetenzerweiterung im Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Rahmen der sprachlichen Kultur in der Mehrheitsgesellschaft – vor allem um den Umgang mit schriftsprachlichen Texten. Diese Verortung stellt klar, dass es in einer deutschsprachigen Kultur zentral um die deutsche Sprache gehen muss, dass aber zur sprachlichen Kultur in dieser Gesellschaft auch andere Sprachen gehören, die von der Sprachdidaktik nicht ignoriert werden können.“ (ebd., S. 10).

Steinig und Huneke kritisieren die Fokussierung von Sprachdidaktiken auf monolinguale deutsche Schüler (ebd., S. 184) und gehen mit ihrer „Sprachdidaktik Deutsch“ den Schritt von der eigensprachlichen Didaktik hin zu einer Sprachdidaktik, welche die mehrsprachige Situation an den deutschen Schulen zur Kenntnis nimmt und auf einer theoretischen Ebene thematisiert¹³⁵ (ebd., S. 15f). Als sich in den 70-er Jahren infolge der immer größer werdenden Probleme durch die Anwesenheit von Zuwandererschülern eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (DDaZ) entwickelte, fand diese Entwicklung neben der muttersprachlichen Didaktik statt und DDaZ „erscheint bis heute als ‚Anhängsel‘ der Deutschdidaktik“ (ebd., S. 184). Steinig und Huneke „möchten die weithin herrschende Ausgrenzung nicht fortschreiben und Deutsch als Zweitsprache stärker ins Zentrum einer Sprachdidaktik rücken, in der Einsprachigkeit und Mehrsprachigkeit zu einem integrativen sprachdidaktischen Konzept gehören.“ (ebd., S. 184) Ähnlich argumentiert auch Belke,

¹³⁵ Sprachdidaktische Veröffentlichungen zum Unterricht mit Kindern fremder Muttersprache sind in der bibliographischen Zusammenstellung bei Biere/Diekmannshenke (2000) unter dem Punkt „Besondere Bereiche der Deutschdidaktik“ (S. 37ff) - wie es die Autoren formulieren.

welche die Konzeption getrennter Sprachdidaktiken kritisiert, obwohl die Kinder gemeinsam unterrichtet würden (Belke 1999: 2). Haben Einwandererschüler aufgrund schulrechtlicher Rahmenbedingungen gegenwärtig kaum die Möglichkeit ihre muttersprachlichen Kompetenzen zu erhalten und weiterzuentwickeln, so sollte zumindest im Deutschunterricht der Erwerb der Zweitsprache unterstützt werden, „um auch in den übrigen Fächern in der Unterrichtssprache Deutsch lernen zu können.“ (Belke 1999) Als Konsequenz dieser Kritik leistet Belke mit der Konzeption einer Sprach- und (Literatur-) didaktik zur Mehrsprachigkeit im Unterricht einen bedeutenden Beitrag zur anwendungsbezogenen Deutschdidaktik, der vor allem Lehramtsstudierende und Lehrer ansprechen soll (ebd., S. 2ff).

Im Hinblick auf den Einfluss der Deutschdidaktik auf das Fachwissen kritisieren Steinig/Huneke das minimale Ausmaß solch einer Beeinflussung, denn im Studium erworbene sprachdidaktische Kenntnisse „scheinen rasch von Erfahrungen in der schulischen Praxis überlagert zu werden“ (Steinig/Huneke 2002: 16).

Mit dem Eingang von offenen Unterrichtsformen in die Grundschule hat sich auch die Lehrerrolle verändert, d.h. metakommunikative und diagnostische Kompetenzen sind von der Lehrperson gefordert, um das einzelne Kind zu fördern (vgl. Moers 1999: 258f). Im DaZ-Unterricht würde durch Beobachtung und Diagnose des sozialsprachlichen Verhaltens sowie durch die Diagnose des Leistungsstandes des Kindes ein Unterricht durchgeführt werden können, der auf systematisch-spielerischen Umgang mit regelhaften Sprachmustern gründe (ebd.). Mit Pommerin lassen neurophysiologische Untersuchungen zum Zweit- und Fremdspracherwerb den Schluss zu,

„dass der Aneignungsprozess – ob gesteuert oder ungesteuert – nicht nur höchst komplex, sondern überaus individueller Natur ist, womit sich eine Dogmatisierung des methodisch-didaktischen Konzepts von vorneherein verbietet.“ (Pommerin 2001: 83)

Sprachunterricht bedeutet somit auch, sprachliche Kreativität und einen kompetenten Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu entwickeln, Normen selbst zum Gegenstand der Reflexion zu machen und sprachliche Veränderungsprozesse beobachten und einschätzen zu lernen und dies nicht nur in Bezug auf das Deutsche, sondern im Verhältnis des Deutschen zu anderen Sprachen (vgl. Steinig/Huneke 2002: 15f; vgl. auch Weisgerber 2001: 129). Pommerin spricht in diesem Zusammenhang von der Kompetenz *„Balanceakt zwischen Normativität und Kreativität“* (Pommerin 2001: 82). Weisgerber fordert an Sprach(en) und Spracherfahrungen der Grundschulkinder anzuknüpfen und die Herkunftssprache zum Ausgangspunkt des Sprachunterrichts in der Grundschule zu machen (Weisgerber 2001: 134). Dies alles könnte mit Steinig/Huneke dazu beitragen, „dass junge Menschen leichter eine sprachliche Identität

in unserer mehrsprachigen Lebenswelt finden können“ (Steinig/Huneke 2002: 31). Mit Steinig und Huneke dürfe der Deutschunterricht kein Ort kultureller und sprachlicher Einseitigkeit sein, sondern müsse Ausdruck von Toleranz, Empathie und Öffnung für andere Sprachen und Kulturen werden (ebd., S. 31f). Sie fordern in Folge sprachpolitischer und schulpraxisbezogener Aspekte den Deutschunterricht an seine ursprünglichen polyglotten Wurzeln, bevor das aufkommende Nationalbewusstsein zur monolingualen und kulturell eindimensionalen Perspektive führte, anzuknüpfen (ebd., S. 184ff). Dennoch bestehe unter der Folie der Maxime „Anderssprachige sollen Deutsch lernen“ ein generell geringes politisches Interesse daran, die Sprachen der Minderheiten zu erhalten oder weiter zu entwickeln (ebd., S. 195). Kuhs folgend fehlt der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache „zunächst noch eine breite und kontroverse Auseinandersetzung darüber, wo, wie und mit welchen Zielsetzungen interkulturelle Aspekte hier Eingang finden sollten.“ (Kuhs 2000: 280f) Eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache wird für den Deutschunterricht in Vorbereitungs- und Förderklassen wie auch für den Regelunterricht in der multilingualen Schulklasse konzipiert werden müssen, aber auch mit dem Muttersprachlichen Unterricht verzahnt sein, der in den Regelunterricht eingebunden sein sollte (vgl. Steinig/Huneke 2002: 202ff). Lehrer sollten einer multilingualen Schulklasse nicht mit einer Defizit-Erwartung begegnen, sondern diese Klasse als eine Chance begreifen und die Möglichkeiten einer heterogenen Schulklassen für einen offenen Unterricht nutzen (ebd., S. 207). Durch mehrsprachige Aktivitäten ist das Ziel, „bilinguale wie monolinguale Schüler auf eine vielsprachige deutsche Lebenswelt vorzubereiten und ihren interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Mit dem bewussten Umgang mit kultureller und sprachlicher Fremdheit soll einerseits einem deutschen Ethnozentrismus entgegengewirkt werden, andererseits aber auch eine kulturelle sprachliche Assimilation von Anderssprachigen verhindert werden.“¹³⁶ (ebd., S. 208)

Literaturdidaktik. Mit Barsch wird der Zusammenhang zwischen literaturwissenschaftlicher Theorie und schulischer Praxis durch die Literaturdidaktik und das Lehramtsstudium Germanistik hergestellt, welche sich als „zentrale Brückenglieder“ zwischen Theorie und Praxis erweisen (vgl. Barsch 2000: 103). Wie jede Brücke von beiden Seiten begehbar sei, würden Austauschbeziehungen zwischen Literaturwissenschaft und Literaturunterricht via Literaturdidaktik in beide Richtungen stattfinden (ebd.). Mit Spinner hat Literaturdidaktik mit dem intermediären Bereich zwischen Subjekt und Objekt zu tun (Spinner 1995: 213). „*Dem*

¹³⁶ In diesem Zusammenhang ist für die vorliegende Arbeit von Interesse, inwiefern Studierende das multikulturelle Klassenzimmer als Chance oder als Schwierigkeit begreifen, wodurch ein fördernder oder hemmender didaktischer Unterrichtsstil zu erwarten ist. Dies soll in der Fragebogenerhebung erfragt werden. (ITEM 9)

Deutschunterricht geht es wesentlich darum, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und das Fremdverstehen zu entfalten.“ (ebd., S. 207) Mittels des Literaturunterrichts kann das Selbst- und Weltverstehen unterstützt werden, indem emotionale und imaginative Verarbeitungsprozesse gestärkt und ausdifferenziert werden (ebd., S. 205ff). Luchtenberg sieht in der Einbeziehung von interkultureller Kinder- und Jugendliteratur in den Unterricht einerseits die Möglichkeit, dass Schüler ihrer eigenen Erlebnisse nicht als individuelle Einzelfälle betrachten, „sondern dass auch andere Kinder unter Diskriminierung leiden oder nicht wissen, wie sie mit Kindern anderer Erstsprache umgehen sollen.“ (Luchtenberg 1999: 188) Andererseits können Schüler für den Umgang mit Vielfalt sensibilisiert werden (ebd.). Mit Kliewer sollte bei der Zielsetzung für die Textauswahl im Rahmen einer interkulturellen Literaturdidaktik beachtet werden Texte zu wählen die „eine Fremdheit ihrer Herkunft erkennen lassen“ (Kliewer 2000: 225f) Unterschiede ergeben sich beim Literaturunterricht zwischen den verschiedenen Schulstufen, „so ist doch allen Schulstufen gemeinsam, dass Mehrsprachigkeit einen besondern Stellenwert einnimmt.“ (Luchtenberg 1999: 189) Belke folgend sind im Literaturunterricht mehrsprachiger Lernergruppen jüngerer Alters vor allem Bilderbücher geeignet „Regeln selbst auszuprobieren, weiterzuführen, abzuwandeln und in das Gegenteil zu verkehren (Belke 1999: 208f). Abschließend ist mit Kliewer zum Stellenwert der interkulturellen Literaturdidaktik im Deutschunterricht festzustellen, dass dieser sich der interkulturellen Thematik nur geringfügig geöffnet hat (vgl. Kliewer 2000: 214).

1.2.5 Interdisziplinäres Fach „Deutsch als Fremdsprache – Interkulturelle Germanistik - Deutsch als Zweitsprache“

Das Fach Deutsch als Fremdsprache, dies ist auch der gebräuchliche Oberbegriff, hat sich im Laufe seiner Geschichte in verschiedene Teildisziplinen mit jeweils unterschiedlichen Lehr- und Forschungsschwerpunkten aufgespalten (Härle/Meyer 1997: 95). Bezieht man sich auf Lernsituationen in denen Deutsch nicht die Erstsprache ist, wird von Deutsch als Fremdsprache (DaF) oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gesprochen (vgl. Steinig/Huneke 2002: 10). Wird Deutsch gesteuert an Instituten im nicht-deutschsprachigen Ausland erworben, so spricht man von **Deutsch als Fremdsprache** (ebd., S. 89ff). Das Fach Deutsch als Fremdsprache kann als studienvorbereitende und studienbegleitende¹³⁷ Sprachlehre oder als Fremdsprachenwissenschaft verstanden werden (Wierlacher 2001: 103). Es besteht ein allgemeiner Konsens darüber, dass das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache drei

¹³⁷ Zur Entwicklung des akademischen Fachs „Deutsch als Fremdsprache“, das anfangs nur für ausländische Studierende angeboten wurde vgl. Götze/Grub/Pommerin (2003); Wierlacher (2001).

Hauptbereiche umfasst, die in den einzelnen Studiengängen an den Universitäten unterschiedliche ausgeprägt sind: Angewandte Sprachwissenschaft (Grammatik und Spracherwerb), Angewandte Literaturwissenschaft (Analyse von Literatur aus der Fremdperspektive) und Landeskunde der deutschsprachigen Länder (vgl. Götze/Grub/Pommerin 2003: 522). Durch diese fremdheitskundliche Aufgabenstellung wird das Fach mit Wierlacher nicht auf ein rein didaktisches Fach verkürzt, vielmehr bilden Vermittlungsprobleme dieser drei Komponenten den Fokus in Forschung und Lehre (vgl. Wierlacher 2001: 103).

Der Begriff **Deutsch als Zweitsprache** hat sich in Abgrenzung zu den Begriffen Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache durchgesetzt und bezeichnet den gesteuerten und ungesteuerten Erwerb des Deutschen bei Lernern (Arbeitsmigranten und ihren Kindern, Flüchtlinge, Aus- und Umsiedler), die in einem deutschsprachigen Land leben (vgl. Barkowski 2003: 525). Mit dem Begriff „Zweitsprache“ wird die Nähe zur Erstsprache hinsichtlich der sozialen und kommunikativen Bedeutung wie auch der Erwerbsweise für die Sprecher hervorgehoben, welche das Deutsche als Zweitsprache aus existenziellen Gründen erlernen müssen (ebd.). Von einer ***Didaktik des Deutschen als Zweitsprache*** ist zu sprechen, wenn der ungesteuerte Zweitspracherwerb des Deutschen gesteuert an den Schulen vermittelt wird (vgl. Steinig/Huneke 2002: 10). Allerdings konnte sich in keinem deutschsprachigen Land Deutsch als Zweitsprache als reguläres, eigenständiges Schulfach etablieren (vgl. Barkowski 2003: 526). Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache greifen u.a. auf Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zurück.

Das DaF-Konzept ist in den beiden letzten Dekaden um das Konzept der **Interkulturellen Germanistik (IG)** erweitert worden, welches weniger linguistische Fragestellungen berücksichtigt und vielmehr die Literatur unter fremdkulturellen Aspekten ins Zentrum des Lehr- und Forschungsinteresses stellt (vgl. Wierlacher 2001). Mit Böhme gibt es zur angesprochenen Krisenbewältigung in der Germanistik und somit auch in der Literaturwissenschaft zwei Lösungen – der Engführung, also die Beschränkung auf grundwissenschaftliche Tätigkeitsfelder, und der Erweiterung also der Überschreitung der Grenzen des Fachs (vgl. Böhme 1997: 32). Die Interkulturelle Germanistik gehört letzterem Lösungsvorschlag an. Diese Disziplin wird in der Germanistik der Neueren deutschen Literaturwissenschaft angesiedelt und als eine vielversprechende kulturwissenschaftlich orientierte Konzeption eingereiht (vgl. Kircher 1995: 332). Verstand sich die Germanistik als Nationalphilologie, so werden durch das Konzept der Interkulturellen Germanistik neue Chancen eröffnet über die eigenen Grenzen hinauszublicken (ebd.). Hierbei ist an Böhme zu

erinnern, der in den einzelnen interdisziplinären und kulturwissenschaftlichen Disziplinen nicht die eigentliche Lösung der Probleme in der Germanistik sieht (vgl. Böhme 1997), denn es „steht zu vermuten, daß in wenigen Jahren der frische Glanz der Kulturwissenschaft verbraucht sein wird. Man kann daraus schließen, daß die Germanistik ihre Probleme selbst lösen muß.“ (ebd., S. 43) Dennoch kann die Germanistik an interdisziplinäre und kulturwissenschaftliche Fragestellungen anschließen (ebd., S. 46), betrachtet man das erstrangige Erfordernis der kulturübergreifenden Kommunikation (ebd., S. 41). Wierlachers kulturwissenschaftlicher Ansatz der Interkulturellen Germanistik bietet einen Lösungsweg an, um dieses Erfordernis einzulösen. Zusammenfassend kann zur Interkulturellen Germanistik folgendes festgehalten werden (vgl. hierzu ausführlicher Wierlacher 2001):

Das Konzept einer fremdwissenschaftlichen Germanistik geht von einem offenen, dynamischen Kulturbegriff aus und sieht sich als Teil eines zwischenkulturellen Dialogs, bewertet kulturelle Vielfalt positiv, baut sehr stark auf das Wechselspiel von Fremdem und Eigenem auf, verbindet hierbei die Kategorien „Internationalität“ und „Interkulturalität“ miteinander¹³⁸, durch den Wechseltausch findet nicht nur ein Miteinanderverstehen, sondern auch ein Selbst- und Fremdverstehen statt sowie für die Wissenschaft erkenntnisreiche interkulturelle Austauschprozesse. Aufgrund dessen kommt der „Fremdheitslehre“, eine besondere Bedeutung zu. Zudem könnte dieses Konzept als ein Mittel dienen um die einzelne Person aus der ethnozentristischen Verankerung zu lösen. Letztlich sieht sich die Interkulturelle Germanistik als Teil einer angewandten Kulturwissenschaft wie auch einer interdisziplinären Kulturwissenschaft.

Wierlacher hat seit 1986 an der Bayreuther Universität ein Fach aufgebaut, das den Doppelnamen *Deutsch als Fremdsprache (Interkulturelle Germanistik)*¹³⁹ (ebd., S. 170) trägt. Im Vergleich zur muttersprachlichen Germanistik wird dieses Modell um die landeskundlichen, fremdheitskundlichen und kulturvergleichenden Aspekte ergänzt, und im Vergleich zu Deutsch als Fremdsprache um xenologische und kulturkomparatistische Aufgaben ergänzt. Konkret, werden im Studienfach Deutsch als Fremdsprache bzw. Interkulturelle Germanistik die fünf *Fachkomponenten* Literaturwissenschaft, Linguistik, Landeskunde, Fremdheitslehre und Kulturkomparatistik unterschieden (ebd., S. 126ff). Die **Linguistik** ist ein relevanter Gegenstand dieser kulturbegegnenden Germanistik, allerdings steht die **Literatur** im Fokus, welcher als Mittel „in der Ausbildung interkultureller

¹³⁸ Durch die Verbindung „werden die kulturellen Abstände in wechselseitiger Abhebung deutlicher erkennbar; die Ausgangspositionen der Wissenschaften wandeln sich, (...), zu kulturellen Überschneidungssituationen, die sich ihrerseits zu kulturellen Zwischenpositionen dritter Ordnung konkretisieren, die wir heute *Interkulturalität* nennen“ (Wierlacher 2001: 170).

¹³⁹ Zur Begründung eines Doppelnamens vgl. in Wierlacher (2001: 170).

Verstehenskompetenzen eine besondere Rolle zukommt“ (Wierlacher 2001: 80). Die Literatur ist in eine vergleichende Fremdkulturwissenschaft eingebettet und steht im Zentrum von Forschung und Lehre (ebd., S. 103). Auf die Literatur und die Linguistik ist im Kapitel 1.1.4.1 zu den fachwissenschaftlichen Studienanteilen des Faches Germanistik ausführlicher eingegangen worden. Die **Landeskunde** bildet das Zentrum der fünf Komponenten und hat als Doppelaufgabe eine ferne wie auch eine nah erlebte kulturelle Realität zu vermitteln (ebd., S. 123). Diese Komponente ist gemäß der kulturräumlichen Dimension des Gegenstandes interdisziplinär ausgerichtet und kooperiert mit der Sozial- und Wirtschaftsgeographie, der Kulturosoziologie, der Rechtskunde, der Politologie und der Geschichte (ebd., S. 178). Zentraler Gegenstandsbereich der Komponente xenologische Landeskunde ist die Bundesrepublik Deutschland (ebd.). In Form der „**Xenologie bzw. Fremdheitslehre**“ bildet die Kategorie der „Fremde“ und des „Fremd- und Selbstverstehens“ einen Schwerpunkt im Rahmen der interkulturellen Germanistik (ebd., S. 81). Das Ziel Deutschland als fremdes Land verständlich zu machen, geht mit der Aufgabe einher ein Wissen um das Konstrukt Fremdheit zu entwickeln (ebd., S. 178). Zum erarbeiteten Wissen dieses Forschungs- und Lehrgegenstandes gehört, „dass das Fremde immer das aufgefasste Andere“ ist und in diesem Rahmen kann vom Fremden nur gesprochen werden, „wenn man auch die eigene Auffassung einbezieht, mit der man eine Alterität als ‚fremd‘ qualifiziert.“ (ebd.) Hier liegt der Knackpunkt der Interkulturellen Germanistik, welche den Beginn einer interkultureller Praxis in der „intrakulturellen Tätigkeit“ sieht, d.h. der Einzelne wird zunächst die Erklärungsbedürftigkeit der eigenen Position erkennen müssen (ebd., S. 96f). Die kulturvergleichende Aufgabe kann erst erfolgreich bewältigt werden, wenn eine „Beschränkung auf eine ausgewählte Zahl von Bezugskulturen und Kooperationspartnern zu leisten ist.“ (ebd., S. 125)

Letztlich ist hervorzuheben, dass das Fach „auf das Studium alter Sprachstufen wie z. B. Mittelhochdeutsch“ verzichtet (ebd., S. 173).

Das Fach Interkulturelle Germanistik ist an der Universität Bayreuth folgendermaßen gegliedert:

1. Grundlagen interkultureller Germanistik (Übergreifend-integrierende Komponente)
2. Deutschsprachige Literatur als fremde Literatur (Literaturwissenschaftliche Komponente)
3. Deutsche Gegenwartssprache und interkulturelle Kommunikation (Linguistische Komponente)
4. Kulturwissenschaftliche Landeskunde (Kulturvergleichende Komponente)
5. Xenologie und kulturelles Mitteln (Fremdheitswissenschaftliche Komponente)
6. Interkulturelle Kompetenzen in der Praxis (Berufsorientierende Komponente)
7. Internationale Mobilität (Auslandskomponente)
8. Unabhängige Studien (Wahlkomponente)

Betrachtet man die drei Konzepte DaF, DaZ und IG, so wird an den meisten Universitäten nicht streng zwischen diesen Bereichen unterschieden, denn Lehrveranstaltungen zu DaF beinhalten Lehrgegenstände aus allen drei Teildisziplinen (Härle/Meyer 1997: 95f). DaF kann auf Magister und auf Lehramt studiert werden (ebd., S. 96), zudem gibt es ein umfangreiches Angebot an weiterführenden Studiengängen (Zusatz- und Erweiterungsstudien) wie auch an Fortbildungsmöglichkeiten (ebd., S. 119ff). Begründet wird das umfangreiche Angebot an weiterführenden Studiengängen durch die „zeitlich begrenzten Möglichkeiten eines allgemeiner konzipierten Hauptstudiums, für das eine offizielle Semesterbeschränkung vorgesehen wird“ und „Specifica des Fachs“ wie „interkulturelle Aspekte, Deutsch als Fremdsprache“ erst in Zusatzstudiengängen „sachlich angemessen behandelt werden können.“ (Roloff 1997: 83) Und: „Den Universitäten bietet sich hier die gute Gelegenheit, nach Maßgabe ihrer Interessen und ihrer Leistungsmöglichkeiten den erwünschten Praxisbezug unter Bewahrung sachgerechten wissenschaftlichen Niveaus zu gestalten.“ (ebd.)

Roloff spricht hierbei ein wesentliches strukturelles Merkmal der deutschen Lehrerbildung bzw. des deutschen Studiums, dass alles spezifische dem weiteren Interesse des Studierenden überlässt, der im Endeffekt entscheidet, ob er seine Studien, um den interkulturellen Aspekt erweitern wird oder nicht. Vor dem Hintergrund der Diskussion in Kapitel I, dass die Heterogenitätsdimension konstituierendes Merkmal der Lehrer-Qualifikationen/ Lehrer-Kompetenzen ist, ist diese Studienpraxis zu kritisieren. Zudem wird erwartet, dass wenige Studierende ein Interesse an ergänzende Studien zeigen (Fragebogen).

VV-HYPOTHESE – Studienfach „Deutsch“

Von Anfang an war der Fokus auf den Spracherwerb von Migrationsschülern gerichtet (vgl. Kap. I). Es wird davon ausgegangen, dass im Fach Deutsch die Lehramtsstudierenden auf ein breites nationalübergreifendes Lehrangebot stoßen, um für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen vorbereitet zu werden.

VV-HYPOTHESE – Fachdidaktik „Deutsch“

In der jüngsten Geschichte der Zuwandererschüler an deutschen Schulen und den damit verbundenen Konsequenzen für den Unterricht in multikulturellen Klassen wurden von Anfang praxisbezogene Hilfen für die Lehrer gefordert und im Weiteren der Mangel an theoretischen Konstrukten kritisiert (vgl. Kap. I). Vor allem im Bereich der Deutschdidaktik gibt es eine Reihe von Ansätzen zur interkulturellen Fachdidaktik. Infolge dessen wird gegenläufig zum allgemein geringen didaktischen Anteil und hohem fachwissenschaftlichen Anteil im Lehrstudium ein höherer fachdidaktischer Anteil interkultureller Bausteine in der Lehre des Fachs „Deutsch“ erwartet.

Exkurs: Fremdsprachenangebot für (Deutsch-) Lehrer in der universitären Lehrerbildung

Das Fremdsprachenangebot für (Deutsch-)Lehramtsstudierende, welche die Fremdsprache *nicht* im weiteren Haupt- oder Nebenfach studieren ist an dieser Stelle von unmittelbarer Relevanz. Um das Fremdsprachenangebot besser beschreiben zu können ist zunächst die vorfindbare Schulrealität zu skizzieren.

Mit dem KMK-Beschluss vom 6.05.1994 erfolgte nach einstiger Abschaffung eine Wiederbelebung der Maßnahme Fremdsprachen ab der 3. Schulklasse in der Grundschule zu unterrichten (Hanke 1997: 143ff). Der mündlichen Vermittlung von einer bzw. mehrerer Fremdsprachen mit 1-2 Unterrichtsstunden, wie der Verzicht auf eine Leistungsbewertung wurde Priorität eingeräumt (ebd., S. 145f). Bei der Fremdsprachenvermittlung werden in den verschiedenen Bundesländern vier¹⁴⁰ verschiedene Konzepte verwendet¹⁴¹, wobei „die konkreten Regelungen erhebliche Unterschiede in Umfang, Grad der Verbindlichkeit, Zielsetzung, Adressatenkreis, Sprachenwahl, Vorstellungen zur Weiterführung auf der Sekundarstufe etc.“ zeigen (Voss/Reiter 2001: 443):

- a) Fremdsprache als Begegnungssprache, in Form der bewussten Begegnung mit anderen Sprachen, Kulturen und ihren Sprecher (ebd.). Einerseits als Begegnungssprache an grenznahen Gebieten (Französisch, Niederländisch, Dänisch), andererseits als Begegnung mit Migrantensprachen und Minderheitensprachen (Türkisch, Russisch) im eigenen unmittelbaren Umfeld, wie auch mit der Weltsprache Englisch (ebd., S. 444). Im Hinblick auf die Herkunftssprachen wurde mit dem KMK-Runderlass vom 13.02.1992 zur „Begegnung mit Sprachen in der Grundschule“ empfohlen bei der Wahl der Begegnungssprachen die Herkunftssprachen der nicht-deutschen Kinder zu berücksichtigen, die gemeinsam mit ihren deutschen Mitschülern unterrichtet werden (vgl. Seipp 1999a: 24).
- b) Fremdsprache als „Language Awareness“ zielt auf die Förderung sprachlicher Sensibilität und sprachlichem Bewusstsein (vgl. Voss/Reiter 2001: 445).
- c) Fremdsprache integriert in einem bilingualen Unterricht (etwa die kanadischen Immersionprogramme) (ebd., S. 446).
- d) Fremdsprache in der Grundschule als frühes Fremdsprachenlernen (ebd.).

Was erwarten die hier dargelegten Modelle von einem Lehrer? Mit Voss/Reiter zu antworten wird von den Lehrern „ein extrem breites Kompetenzprofil erwartet“, das bei sprachliche und

¹⁴⁰ Schmitt spricht von zwei unterschiedlichen Konzepten, dem begegnungssprachlichen wie auch dem Konzept zum systematischen Erwerb einer Fremdsprache (vgl. Schmitt 2001: 21a).

¹⁴¹ Vgl. hierzu Beispiele aus der Schulpraxis in Burk (1992).

kulturelle Kenntnisse der zu unterrichtenden Sprache anfängt, über methodisch-didaktische Fähigkeiten geht¹⁴² und durch einen Unterricht abgerundet wird, welcher „die Normalität des Fremden“ liefert (ebd., S. 450).

Bei Betrachtung der vier Modelle, weisen diese eine relative Offenheit gegenüber *Sprachen*, dennoch dominiert in der Grundschule das Englische gefolgt vom Französischen, wobei Migrantensprachen bzw. Herkunftssprachen eher einen marginalen Stellenwert erreichen (ebd., S. 451). Und dies, obwohl die KMK bereits 1979 eine Empfehlung herausgab, Herkunftssprachen anstatt der ersten oder zweiten Fremdsprache an weiterführenden Schulen zu ermöglichen (vgl. Reich 1994: 33). Voss/Reiter zählen für diesen Tatbestand hierbei eine Reihe von pragmatischen Gründen auf, wie etwa die „Qualifikation der Lehrer“ oder das „Wahlverhalten der Eltern/Schüler mit Blick auf die weiterführenden Schulen“ (Voss/Reiter 2001: 451). Eine Studie an acht nordrhein-westfälischen Universitäten ergab bei Absolventen des Primarstufestudiums, dass 25,8 % der Befragten mit einer Herkunftssprache vertraut waren. Von den 667 Probanden, die eine oder auch mehrere Sprachen kannten (deswegen 109 %), wurden sieben Sprachen angegeben (Englisch und Französisch ausgenommen), wobei Italienisch und Türkisch die Spitzenposition erlangten (vgl. Tab. 4) (vgl. Seipp 1999a: 28). Die von den Probanden selbst angegebenen Kenntnisse der Herkunftssprachen werden in der Regel „etwas schlechter als ausreichend“ bei Sprachen wie Griechisch, Russisch, Türkisch und Niederländisch eingeschätzt (ebd., S. 29). Etwa 93,6 % aller Probanden d.h. 2282 Personen zeigten eine Weiterbildungsbereitschaft eine Minderheitensprache zu erlernen, wobei Türkisch und Italienisch (hier in umgekehrter Reihenfolge) die Spitzenposition erlangten (vgl. Tab. 4ab) (vgl. Seipp 1999a: 29). Interessanterweise sind von den insgesamt 2567 Befragten bis auf 26 alle gebürtige Deutsche und 93,2 % der Befragten sind weibliche Referandare (vgl. Seipp 1999/Wittmann: 16).

	%
Italienisch	43,6
Türkisch	24,9
Spanisch	21,9
Russisch	8,1
Griechisch	5,2
Niederländisch	3,4
Polnisch	2,8
	109%

Tab. 4a Grundlagen bekannt
(aus: Seipp 1999a)

	%
Türkisch	46,6
Italienisch	41,5
Spanisch	12,3
Russisch	9,6
Griechisch	8,9
Niederländisch	2,6
Nach Bedarf	15,5
	137

Tab. 4b Weiterbildungsbereitschaft
(aus: Seipp 1999a)

¹⁴² Etwa: „Sie sollen Wege kulturkontrastiven Arbeitens kennen. Sie sollen sprachübergreifende Kenntnisse in mehreren Sprachen im Vergleich zur Muttersprache einsetzen.“ (Voss/Reiter 2001: 450). Erinnert sei hier an die Probleme des fiktiven Lehrers in Kapitel I.

Obwohl die Probanden dieser Studie das begegnungssprachliche Konzept hoch einschätzen, „spielt dieser Lernbereich an Universitäten und Gesamthochschulen so gut wie noch keine Rolle.“ (vgl. Seipp 1999a: 33)

Eine von Brusch (1997 zitiert nach Hanke 1997: 146) durchgeführte Untersuchung ergab, dass entsprechende Angebote in der universitären Lehrerbildung in vier Bundesländern existierten, zwei Bundesländer hatten keine Veränderungen im Studienangebot durchgenommen und sieben weiteren Bundesländern legten keine Angaben vor. Hanke sieht für die Lehrerbildung die zentrale Aufgabe neben dem Erwerb fremdsprachlicher Fähigkeiten „vor *allem*“ im Erwerb didaktischen Wissens (vgl. Hanke 1997: 158).

Von Interesse ist, inwiefern Migranten- und Minderheitensprachen in das Curriculum der Lehrerbildung Eingang gefunden haben. D.h. neben den Herkunftssprachen von Zuwanderern wie etwa Türkisch oder Italienisch ist auch von Interesse inwiefern Minderheitensprachen Teil der Grundschullehrerbildung sind. Gemäß der Europäischen Charta der Minderheitensprachen fallen darunter das Dänische, das Ober- und Niedersorbische, das Nord- und Saterfriesisch sowie das Romanes der deutschen Sinti und Roma (Erster Bericht der Bundesrepublik....2000: 4).

In der Fragebogenerhebung soll nun untersucht werden, inwiefern Lehramtsstudierende bereits ein Migrantensprache erlernt haben (Item 16).

1.2.6 Methodisches Instrument: Kategoriensystem „Germanistik“

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen zum Studienfach „Germanistik“ und der nationalübergreifenden Bezügen in den einzelnen Fachrichtungen wurde ein Kategoriensystem entwickelt, um differenziertere Angaben zum Lehrangebot in Germanistik machen zu können. Ziel war es zunächst die acht Kategorien Wierlachers zum Studium der Interkulturellen Germanistik heranzuziehen, da diese – bis auf die Mediävistik – alle Fachrichtungen mit nationalübergreifender Komponente abdeckten. Im Rahmen eines Pretests wurden diese Kategorien auf das Lehrangebot angewendet, wobei aufgrund von Mehrfachzuordnungen diese Vorgehensweise sich als sehr problematisch erwies. Infolgedessen wurden diese acht Kategorien im weiteren in vier Kategorien zusammengefasst, wobei in Klammern die Zahl der ursprünglichen Kategorie steht (vgl. Kap. 1.2.5):

1. Fachdidaktik (6)
2. Sprache (2)
3. Literatur (3)
4. Andere (1,4,5,7,8)

Im Einzelnen wurde folgende methodische Vorgehensweise für die Analyse der Vorlesungsverzeichnisse gewählt: Es sind die Kategorien „Deutsch“, „DaZ/DaF/IG“, „Sprache“, „Literatur“ und „Fachdidaktik“ herangezogen worden. Einerseits war von Interesse, inwiefern die Fächer bzw. Gegenstände der Fächer „DaZ/DaF/Interkulturelle Germanistik“ in den Prüfungsordnungen zum Grundschullehramt und in den Vorlesungsverzeichnissen der Hochschulen zu finden sind. Andererseits, ob in den Prüfungsordnungen weiterführende Studiengänge in „DaZ/DaF/Interkulturelle Germanistik“ verbindlich festgeschrieben sind. Ausgehend von der Bemerkung von Härle/Meyer (1997), dass nicht streng zwischen „DaZ/DaF/Interkulturelle Germanistik“ getrennt wird, wurde die Dichotomie „DaZ/DaF/IG“ und „Deutsch“ eingeführt (vgl. Tab. 5). D.h. Titel, die im untersuchten Material dem Bereich DaZ/DaF/IG zugeordnet waren oder ein expliziten Bezug zu „DaZ/DaF/IG“ im Titel haben, werden diesen zugeordnet. Trifft dies nicht zu, werden die Titel dem Fach „Deutsch“ zugeordnet. Können Titel eindeutig einer der Fachrichtungen „DaZ oder DDaZ oder DaF oder IG“ zugeordnet werden, erfolgt eine weitere Differenzierung. Im weiteren werden die Titel in jeder Dichotomie den Kategorien „Sprache“, „Literatur“, „Fachdidaktik“ und „Andere“ zugeordnet.

DaF/DaZ/DDaZ/Interkulturelle Germanistik			Deutsch
DaF	DaZ	Interkulturelle Germanistik	
Sprache“, „Literatur“, „Fachdidaktik“ und „Andere“			

Tab. 5 Kategorisierung Germanistik

Wie wir in Kapitel 1.2.4 feststellen konnten, lassen sich eine Reihe fachdidaktischer Themen sowohl der Kategorie „Sprache“ wie auch der Kategorie „Literatur“ zuordnen. Hieraus schließen wir, dass eine Zuordnung der fachdidaktischen Titel zur „Sprache“ oder „Literatur“ sich wohl als schwierig erweisen wird. Trotzdem werden die fachdidaktischen Titel - soweit möglich - auch auf diesen Aspekt hin untersucht werden.

2. Heterogene Schulklassen: Der Stellenwert von curricularen Bausteinen im Studium des zukünftigen „Deutsch“ - Lehrers - Rechtliche Grundlagen und Lehrangebot

Im empirischen Teil der vorliegenden studienrelevanten Untersuchung erfolgt anhand dreier Teilstudien die Überprüfung der vorfindbaren deutschen universitären Realität im Hinblick auf die Qualifizierung der Studierenden für den Unterricht in heterogenen Schulklassen. Zunächst anhand der Bausteine in den rechtlichen Grundlagen zur universitären Lehrerbildung, sprich den Prüfungsordnungen der Bundesländer (Kap. 2.1), dem

Lehrangebot mit nationalübergreifenden curricularen Bausteinen (Kap. 2.2) und der damit verbundenen Lehr(er)qualifizierung bei den Lehramtsstudierenden (Kap. IV). Allgemeines Ziel dieser empirischen Studie ist es, eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Lehrsituation an den deutschen Universitäten sowie der Lehrrezeption von Studierenden durchzuführen und mit Optimierungsvorschlägen für die Anwendung des Moduls „Interkulturelles“ in den Studienfächern „Deutsch“ bzw. „Germanistik“ und „Pädagogik“ bzw. „Erziehungswissenschaft“ im Studiengang Lehramt an Grundschulen bzw. der Primarstufe zu verbinden.

Im ersten Teil der Untersuchung wird eine explorative Inhaltsanalyse der Prüfungsordnungen im Bereich der Zulassungsvoraussetzungen, der inhaltlichen Prüfungsanforderungen, der Erweiterungs- bzw. Ergänzungsprüfungen wie auch des Fremdsprachenangebots durchgeführt. In der zweiten Teilstudie wird ebenfalls mittels einer explorativen Inhaltsanalyse das nationalübergreifende Lehrangebot in den Fächern „Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik“ und „Germanistik bzw. Deutsch“ für die Studierenden des grundlegenden Studiengangs „Lehramt an Grundschulen bzw. der Primarstufe“ untersucht. Konkret, werden nationalübergreifende Lehrschwerpunkte erfasst, mit dem Ziel das „nationalübergreifende“ und somit auch das interkulturelle Profil der „wissenschaftstheoretischen“ Lehramtsausbildung in den Fächern Erziehungswissenschaft und Germanistik zu erstellen. Das Sommersemester 2002 bildet den untersuchten Zeitraum für die Analyse der Prüfungsordnungen aller Bundesländer¹⁴³ und des bundesländerübergreifenden nationalübergreifenden Lehrangebots. An vier ausgewählten Hochschulstandorten wurde das Lehrangebot zwischen dem Sommersemester 2000 und dem Sommersemester 2002 untersucht, um auf dieser Grundlage einen Fragebogen zu konstruieren und das Ausmaß an Qualifizierungsbereitschaft von zukünftigen Grundschullehrern zu erfassen (vgl. Kap. IV).

2.1 Rechtliche Grundlagen: KMK-Rahmenvereinbarungen und Prüfungsordnungen

Die Lehrerausbildung wird in Deutschland föderalistisch wahrgenommen, d.h. in Deutschland sind für die Lehrerausbildung 16 Kultusminister zuständig (vgl. Mickel 1995: 113). Geht man zunächst von der Kultusministerkonferenz (KMK) aus, so hat diese 1997 Rahmenvereinbarungen über die grundschulspezifische (Lehramtstyp 1) und die grundschulübergreifende (Lehramtstyp 2) Lehrerausbildung verfasst. Im Hinblick auf das multikulturelle Klassenbild soll die Lehramtsausbildung des Typs 1 zukünftige Lehrer

¹⁴³ Hierbei bleibt das Bundesland Saarland unberücksichtigt, das zwar über eine Prüfungsordnung zum Lehramt der Primarstufe verfügt, jedoch an keiner Universität des Landes Studiumsinteressierten die Möglichkeit zum Studium gibt.

befähigen „*Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft, mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und Begabung sowie individuellen Lernbedürfnissen jeweils angemessen zu fördern.*“ (hervorgehoben von FT) (KMK 1997a: 2). Zum Unterrichten in einer multikulturellen Schulklasse wird wie auch beim Lehramtstyp 2 folgendes betont; „Unabhängig von den jeweiligen Schwerpunktsetzungen *soll die Ausbildung befähigen, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft, mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit und Begabung sowie individuellen Lernbedürfnissen jeweils angemessen zu fördern.*“ (hervorgehoben von FT)(KMK 1997b: 2).

Die KMK-Rahmenvereinbarungen von 1997 heben die Bedeutung von Qualifizierungen der zukünftigen Lehrer zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in der Lehrerbildung hervor. Vor allem in der Rahmenvereinbarung des Lehramtstyps II wird durch die Formulierung deutlich, dass es sich hierbei um eine grundsätzliche Qualifizierung der angehenden Lehrer handelt, wie diese in Kapitel I herausgearbeitet worden ist. Es wird erwartet, dass nach 1997 verfasste Prüfungsordnungen zur universitären Lehrerbildung von Grundschullehrern die nationalübergreifende Dimension in Form von „Kenntnissen und/oder Scheinen und/oder Erweiterungs- bzw. Ergänzungsprüfungen“ berücksichtigen.

Auf der Ebene unter den Rahmenvereinbarungen sind die Prüfungsordnungen anzusiedeln, welche von den Kultusministern der Länder erlassen werden. An den Fachbereichen der Universitäten werden die Studienordnungen verabschiedet, wie auch die Studienpläne aufgestellt. Am Beispiel von Hamburg bedeutet dies:

„Die **Lehrerprüfungsordnung** wird durch die Freie und Hansestadt Hamburg erlassen; sie hat die Qualität einer Rechtsverordnung und ist von allen Beteiligten einklagbar. Die **Studienordnung** wird durch den Fachbereichsrat des Fachbereichs Erziehungswissenschaft verabschiedet und von der Universität genehmigt. Die Gestaltung des **Studienplans** fällt in die Autonomie des Fachbereichs“ (Universität Hamburg 2001: 5).

Im folgenden ist die Funktion der Lehrerprüfungsordnung, der Studienordnung und des Studienplans beschrieben:

„Während die **Studienordnung** (StO) die Grundlage für das **ordnungsgemäße** Studium liefert, das man absolvieren (und durch Leistungsnachweise belegen) muss, um zum Staatsexamen anzumelden, soll der **Studienplan** Anregungen zur Gestaltung eines **sinnvollen Studiums** geben. Der Studienplan geht deshalb mit seinen Anregungen über die Studienordnung hinaus, verändert dabei aber nicht den durch die Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Hamburger Schulen (**Lehrerprüfungsordnung**, LPO) vorgegebenen Rahmen.“¹⁴⁴ (ebd.)

¹⁴⁴ Zudem ist in folgendem Text auf den Internetseiten des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg „Der feine Unterschied“ zwischen der Studien- und Prüfungsordnung zu entnehmen, wie er Studierenden am Fachbereich erklärt wird:

„Es kann passieren, daß die Studienordnung bzw. der Studienplan höhere Anforderungen stellen als in den Zulassungsvoraussetzungen der LPO für die einzelnen Studienfächer steht. Dies heißt aber nicht, daß ihr die Studienordnungen einfach vergessen sollt.“

Ausgehend davon, dass in der vorliegenden Untersuchung die Ebene des Bildungssystems untersucht wird, die für den Erlass der Prüfungsvoraussetzungen für Lehramtsstudierende zuständig ist, werden in Deutschland die Prüfungsordnungen der einzelnen Bundesländer herangezogen.

2.1.1 Rechtliche Bestimmungen der Bundesländer - Prüfungsordnungen

Von primärem Interesse der vorliegenden Studien ist nun zu untersuchen, ob in den Prüfungsordnungen für die Prüfung zum ersten Staatsexamen „Scheine“ und/oder „Kenntnisse“ zur migrationsspezifischen Dimension bei den Studierenden vorausgesetzt werden. Im Besonderen, inwiefern die genannten Ziele der KMK-Vereinbarungen von 1997 Eingang in Prüfungsordnungen gefunden haben, die nach 1997 geändert wurden. Von sekundärem Interesse ist, ob Erweiterungsstudiengänge bzw. –fächer angeboten werden, da dieses Studiumsangebot aufgrund des ausschließlich fakultativen Status nicht alle Studierende erreicht. Zudem, inwiefern auch Migranten- und Minderheitensprachen in das Curriculum Eingang gefunden haben.

2.1.1.1 Stichprobe – Material - Methode

Die Stichprobe

Mit Ausnahme des Bundeslandes Saarland, das zwar eine Prüfungsordnung zur Verfügung stellt, jedoch nicht die Möglichkeit des Studiums anbietet, umfasst die Stichprobe alle 15 Prüfungsordnungen zur universitären Lehrerbildung der zukünftigen Grundschullehrer.

Das Material

Die Bezugsquellen sind in erster Linie die zuständigen Bildungs- bzw. Kultusministerien gewesen, welche um Zusendung der gültigen Lehramtsprüfungsordnungen gebeten wurden¹⁴⁵. Die entsprechenden Prüfungsordnungen wurden entweder zugeschickt oder es

Für euer Studium sind die jeweiligen Studienordnungen verbindlich, für die Erste Staatsprüfung die LPO. Die Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung ist ein 'ordnungsgemäßes' Studium:

Der Bewerber studiert ordnungsgemäß im Sinne dieser Verordnung, wenn er, den jeweiligen Studienordnungen folgend, an den in dieser Prüfungsordnung vorgesehenen Veranstaltungen teilgenommen hat. (LPO § 6 (2))

Enthält die LPO also weniger Veranstaltungen als die jeweilige Studienordnung, müßt ihr euch doch nach der Studienordnung richten. Außerdem: In der LPO gibt es nur eine Auflistung von Inhalten/Gebieten und Lehrveranstaltungen. Wie umfangreich die Lehrveranstaltungen sind, wie viele Semesterwochenstunden ihr investieren müßt, das regelt die Studienordnung. Letztendlich hat das LPA das letzte Wort, wenn es um die Zulassung zum Examen geht.“

¹⁴⁵ Im November 2001 ist in einem ersten Schritt mittels des Internets überprüft worden, ob die Prüfungsordnungen durch das Internet erfassbar sind. Es ergab sich zu diesem Zeitpunkt ein inhomogenes Bild auf den Internetseiten der Hochschulen, denn die Gestaltung dieser Seiten wird entweder zentral durch die

wurde auf den entsprechenden link im Internet verwiesen. In zwei Fällen erfolgte keine Rückmeldung, so dass die entsprechenden Prüfungsordnungen über das Internet recherchiert wurden. Das Material bilden die in den Gesetz- und Amts- bzw. Verordnungsblättern verkündeten Lehramtsprüfungsordnungen (vgl. unter Bibliographie „Prüfungsordnungen der Bundesländer). Die Ausnahme bildet Berlin, wobei eine redaktionelle Überarbeitung der rechtlichen Erlasse vorliegt. Die Prüfungsordnungen weisen zudem einen Unterschied in ihrem Aufbau auf. D.h. im Fall von Brandenburg und Bremen waren keine spezifischen Angaben zu den Fächern Deutsch und Erziehungswissenschaft in die Prüfungsordnung sei es im Haupttext oder als Anhang integriert. Dadurch ist die Vergleichbarkeit der Daten eingeschränkt. Ausgehend davon, dass in einer weiteren Teilstudie das Lehrangebot des Sommersemesters 2002 untersucht wurde und im Hinblick auf die laufenden Überarbeitungen von Prüfungsordnungen basiert die Analyse auf die in der Vorlesungszeit des Sommersemesters 2002 gültigen Fassung der untersuchten Prüfungsordnung.

Methode

Ausgehend von einem Vorverständnis von Begriffen, die auf die nationalübergreifende Thematik eingehen, wurde zunächst eine **Begriffsliste** bestehend aus Wörtern und Ausdrücken gebildet, die innerhalb nationalübergreifender Bedeutungszusammenhängen vorfindbar sind. Hierzu ist einerseits auf das Vorverständnis der Verfasserin zu dieser Thematik zurückgegriffen worden, andererseits ist entsprechende Forschungsliteratur herangezogen worden. Konkret, wurden anhand der Inhaltsverzeichnisse der ausgewählten Literatur, in der Regel Einführungswerke, Schlüsselwörter und –ausdrücke erfasst, welche innerhalb der Diskussion über „Interkulturelle Pädagogik“ und „Interkulturelle Germanistik – DaF - DaZ“ Gebrauch finden. Aus den verschiedenen Quellen (vgl. ANHANG-II, Tab. 4) ist eine gemeinsame Begriffsliste¹⁴⁶ (vgl. ANHANG-II, Tab. 5) erstellt worden. Ziel war es,

Studienberatung bzw. das Dekanat geregelt oder durch die einzelnen Abteilungen. Hierbei konnte folgendes festgestellt werden:

- a) Ein geringer Teil der Hochschulen stellt die amtlichen Bekanntmachungen der Prüfungsordnungen ins „Netz“.
- b) Soweit die Gestaltung der Internetseiten über die rechtlichen Grundlagen den einzelnen Abteilungen obliegt, sind die wenigsten Verordnungen online verfügbar.
- c) Der weitaus größte Teil der Hochschulen stellt eine redaktionelle Überarbeitung der rechtlichen Grundlagen ins Netz.
- d) Ein geringer Teil der Hochschulen gibt entweder den Hinweis auf die Bezugsquelle der Verordnungen innerhalb des Campus oder die Literaturangabe der rechtlichen Verordnungen an.

Dem zufolge hatten die wenigsten Hochschulen die vollständige Prüfungsordnung zum Lehramtsstudium online vorliegen. Mittlerweile (2004) hat sich dies zum Positiven gewendet und die meisten Hochschulen haben die Prüfungsordnungen der Gesetzes- und Amtsblätter ins „Netz“ gestellt.

¹⁴⁶ In der Regel handelt es sich hierbei um Begriffe innerhalb von erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, linguistischen und literaturwissenschaftlichen Zusammenhängen.

anhand der erarbeiteten Begriffsliste ein Vorverständnis von Begriffen zu entwickeln, das die Überprüfung der Prüfungsordnungen und des Lehrangebots hinsichtlich des nationalübergreifenden Bausteins ermöglichen sollte. In Anlehnung an die Begriffsliste wurde eine explorative Inhaltsanalyse der Prüfungsordnungen im Bereich der Zulassungsvoraussetzungen, der inhaltlichen Prüfungsanforderungen und der Erweiterungs- bzw. Ergänzungsprüfungen durchgeführt sowie das Sprachenangebot untersucht.

- Im Rahmen der Zulassungsvoraussetzungen wird in den Fächern Deutsch und Erziehungswissenschaft untersucht, inwiefern Studierende Leistungsnachweise oder Teilnahmebescheinigungen zu nationalübergreifenden Aspekten erwerben müssen.
- Bei den inhaltlichen Prüfungsanforderungen der Fächer Deutsch und Erziehungswissenschaft wird der Erwerb von Kenntnissen zu nationalübergreifenden Aspekten untersucht.
- Es wird untersucht, ob Studierende der jeweiligen Bundesländer die Möglichkeit zu nationalübergreifenden Erweiterungsstudien bzw. Ergänzungsprüfungen in den Fächern Deutsch und Erziehungswissenschaft erhalten.
- Letztlich, welche Migranten- und Minderheitensprachen Eingang in die Prüfungsordnungen gefunden haben.

Die Ergebnisse werden einerseits der Dichotomie „migrations-/minderheitenspezifisch-interkulturell“ und „europäisch-international-vergleichend“ und zugeordnet, um den Bezug zur Befähigung der Studierenden für den Unterricht in sprachliche und kulturell heterogenen Schulklassen herstellen zu können wie auch zur Befähigung der Studierenden eine globale Dimension in die Lehrtätigkeit einfließen zu lassen.

2.1.1.2 Ergebnisse „Prüfungsordnungen“¹⁴⁷

Die Untersuchung der Prüfungsordnungen in den Lehramtsprüfungsordnungen der Bundesländer in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch hinsichtlich nationalübergreifender curricularer Bausteine ergibt folgendes: Die Lehramtsprüfungsordnungen für das 1. Staatsexamen angehender Grundschullehrer regeln die rechtlichen und die inhaltlichen Grundlagen der Lehrerbildung und Lehrer für ein Lehramt an öffentlichen Schulen. Je nach Lehramtstyp gelten diese entweder für ein spezifisches Lehramt (Lehramtstyp I) oder ein übergreifendes Lehramt (Lehramtstyp II). Die uneinheitliche Lehrerbildung in den einzelnen Bundesländern greift auch in der Konzeption

¹⁴⁷ (Vgl. hierzu im ANHANG-II, Tab. 19).

der Prüfungsordnungen. Je nach Bundesland ist ein unterschiedlicher Allgemeingrad in den Formulierungen zu inhaltlichen Bereichen in den Prüfungsordnungen zu finden. Hierdurch wird die These Glumplers zum standortspezifischen Charakter der Lehrerbildung am Beispiel der nationalübergreifenden Bausteine in den Prüfungsordnungen der universitären Lehrerbildung zum Grundschullehrer bestätigt. Die Konsequenz hiervon ist eine eingeschränkte Vergleichbarkeit und begrenzte Aussagekraft der vorliegenden Ergebnisse zu nationalübergreifenden curricularen Bausteinen in den Prüfungsordnungen der einzelnen Bundesländer. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die in den Kategorien „Zulassungsvoraussetzungen“ bzw. „Scheine“, „inhaltliche Prüfungsanforderungen“ bzw. „Kenntnisse“ und den „Erweiterungsstudien u.ä.“ erfassten Ergebnisse zur nationalübergreifenden Dimension tabellarisch erfasst (vgl. ANHANG-II, Tab. 6):

a) Zulassungsvoraussetzungen

a) Die Untersuchung der **Zulassungsvoraussetzungen** in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch ergab, dass gemäß der Prüfungsordnungen in keinem Bundesland des *Lehramtstyps 1* Leistungsnachweise und/oder Teilnahme­scheine zur nationalübergreifenden Dimension von den Lehramtsstudierenden erworben werden *müssen*.

Hingegen sind in einer Reihe von Prüfungsordnungen des *Lehramtstyps 2*¹⁴⁸ scheinbezogene Angaben zur nationalübergreifenden Dimension zu finden:

Diese können im **Fach Erziehungswissenschaft** zwischen

¹⁴⁸ In Bundesländern (Brandenburg, Bremen), deren Prüfungsordnungen allgemeine Angaben zum Lehramtsstudium beinhalten, waren keine für die vorliegende Untersuchung relevante Zulassungsvoraussetzungen und inhaltliche Prüfungsanforderungen angegeben, so dass diese Prüfungsordnungen im weiteren nicht berücksichtigt werden konnten.

- i) Pflichtscheinen: Leistungsnachweis (Mecklenburg-Vorpommern: m/m/i) und Teilnahmeschein (Berlin: m/m/i; Schleswig-Holstein: m/m/i).
- ii) Wahlpflichtscheinen (Rheinland-Pfalz: m/m/i) und
- iii) fakultativen Teilnahmescheinen (Niedersachsen: m/m/i; e/i/v)

differenziert werden.

Mit Ausnahme des fakultativen Teilnahmescheins in Niedersachsens, der auf die europäisch-internationale sowie die interkulturelle Dimension bezogen wird, sind die Pflichtscheine und der Wahlpflichtschein der migrationsspezifischen Dimension zuzuordnen. In Hamburg konnte im *Fach Deutsch* ein Teilnahmeschein zum Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache erfasst werden.

An vier der 15 Bundesländer schreiben die Lehramtsprüfungen im ***Fach Erziehungswissenschaft*** vor, dass im Rahmen der grundständigen Lehrerausbildung eine verpflichtende Lehrveranstaltung zu migrationsspezifischen Aspekten belegt und mit einem Leistungs- bzw. Teilnahmeschein abgeschlossen werden muss. Bei näherer Betrachtung hatten die Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Schleswig-Holstein eine Pflichtscheinvorgabe und umfassten insgesamt 5 Hochschulstandorte. D.h. lediglich an 11 % aller Hochschulstandorte in Deutschland sind Lehrende aufgrund den Vorgaben in der Prüfungsordnung verpflichtet Lehrveranstaltungen im Fach Erziehungswissenschaft zur migrationsspezifischen Dimension anzubieten. Würden die Studienordnungen bei der Untersuchung hinzugezogen worden sein, so würde sich dieser Anteil erhöhen. Infolgedessen ist gemäß den Ergebnissen der Prüfungsordnungen in der Studienrealität von *mindestens* 11 % aller Hochschulstandorten mit einem Scheinerwerb zur migrationsspezifischen Dimension auszugehen. Bei Berücksichtigung der Bundeslandes Rheinland-Pfalz, welches einen Wahlpflichtschein voraussetzt, erhöht sich der Anteil von 11 % auf 15 % aller Hochschulstandorte.

Im ***Fach Deutsch*** wird in lediglich einer von 15 Prüfungsordnungen ein Pflichtschein angegeben (Hamburg).

b) Inhaltliche Prüfungsanforderungen

Im breiten Themenspektrum an geforderten Kenntnissen, um das 1. Staatsexamen zu erlangen und im Referendariat angestellt werden zu können, sind curriculare Bausteine zur nationalübergreifenden Dimension i.d.R. vorhanden. Geht man davon aus, dass ein Scheinerwerb inhaltliche Prüfungsanforderungen impliziert, so konnten, bis auf Hamburg, im Fach Erziehungswissenschaft in allen Prüfungsordnungen Angaben zur

nationalübergreifenden Dimension erfasst werden. Mit Ausnahme Bayerns (und Hamburgs) wird in allen Prüfungsordnungen die migrationsspezifische Dimension angegeben.

In einer Reihe von Prüfungsordnungen konnten keine Kenntnisse zur nationalübergreifenden Dimension im Fach Deutsch erfasst werden: Nordrhein-Westfalen, Bayern, Sachsen, Thüringen, Rheinland-Pfalz.

c) Erweiterungsprüfungen

Studierende können sogenannte Erweiterungsprüfungen ablegen, wobei die Benennung dieser Studiengänge oder Prüfungen oder Fächer je nach Funktion unterschiedlich von Bundesland zu Bundesland ist¹⁴⁹. Wer die Erste Staatsprüfung ablegt oder bereits bestanden hat, kann weitere Prüfungen in einzelnen Fächern ablegen. Oftmals wird in der Prüfungsordnung das Erste Staatsexamen vorausgesetzt, um die Prüfung abzulegen. In diesem Fall sieht die Studienrealität so aus, dass Studierende bereits während ihres grundständigen Studiums, die entsprechenden Leistungsnachweise erwerben können¹⁵⁰ und nach Bestehen des Ersten Staatsexamens die weitere Prüfung ablegen. Erweiterungsstudien werden nicht immer in den Prüfungsordnungen mit angegeben, können aber, soweit dies in der Prüfungsordnung erwähnt wird, bei Bedarf eingerichtet werden. D.h. in diesem Fall die einzelnen Hochschulstandorte entscheiden über die Einrichtung von Erweiterungsfächern.

Die Untersuchung der Prüfungsordnungen ergab, dass an 11 von 15 Bundesländern die Möglichkeit eines Erweiterungsstudiengangs zur migrationsspezifischen Dimension besteht (vgl. ANHANG-II, Tab. 14), wobei zwischen dem Angebot für DaF/DaZ und für Interkulturelle Pädagogik/Ausländerpädagogik differenziert werden kann. Diese Differenzierung ist auf die Entwicklung von Aufbau- und Fortbildungsstudiengängen für Lehrer in der Anfangszeit der 70er und 80er Jahre zurückzuführen, als Lehrerbildungskonzeptionen zum Unterricht für Kinder mit fremder Muttersprache aufgestellt wurden (vgl. Kap. I). Zudem kann mit Hamburg ein 12. Bundesland berücksichtigt werden, das im Rahmen der „Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache“ auch Lehramtsstudierenden des grundständigen Studiengangs die Möglichkeit eröffnet einen Teil der Lehrveranstaltungen zu besuchen (vgl. ANHANG-II, Tab. 19, Nr. 3).

d) Fremdsprachen – Migrantensprachen – Minderheitensprachen

¹⁴⁹ Hierfür sind mehrere Bezeichnungen zu finden: Ergänzungsfach, Ergänzungsstudiengang, Erweiterungsfach, Erweiterungsprüfung, Beifach usw..

¹⁵⁰ Das dies nicht unüblich ist zeigt auch ein Beispiel aus den 80er Jahren: An der Gesamthochschule Kassel wird Studierenden des grundständigen Lehrerstudiums erlaubt an Veranstaltungen und Projekten eines Weiterbildungsstudiengangs teilzunehmen und Leistungsnachweise zu erwerben oder ihre wissenschaftliche Hausarbeit zu Themen der Arbeitsmigration oder interkulturellen Lernens zu schreiben (vgl. Haller 1987: 52f).

Lehramtsstudierende haben die Möglichkeit im Rahmen von Erweiterungsstudiengängen, neben ihren Hauptfächern, auch Erweiterungsfächer zu belegen. Ausgehend hiervon wurde in den Prüfungsordnungen untersucht, welche Fremdsprachen Studierende des Lehramts an Grundschulen bei Interesse auswählen könnten. Hierbei wurden nicht die Sprachen berücksichtigt, die im Rahmen des Erweiterungsstudiengangs „Interkulturelle Pädagogik/DaZ“ nachgewiesen werden müssen.

Erwartungsgemäß konnte unter den untersuchten Unterrichtsfächern vor allem Englisch und im weiteren Französisch zusätzlich von den Lehramtsstudierenden belegt werden (vgl. ANHANG-II, Tab. 7). An dritter Stelle folgte Russisch, das erwartungsgemäß vor allem in den östlichen Bundesländern angeboten wird. Insgesamt wurden 16 verschiedene Fremdsprachen angeboten, wobei in Bayern durch die Möglichkeit einer zusätzlichen fremdsprachlichen Qualifikation, das Angebot sich auf insgesamt 11 Sprachen belief. Bayern liegt somit an der Spitze mit einem vielfältigen Fremdsprachenangebot, das auch – im Hinblick wohl auf die bilingualen Schulen - eine große Anzahl an Migrantensprachen berücksichtigt. Im allgemeinen nehmen jedoch die Migrantensprachen und Minderheitensprachen einen untergeordneten Stellenwert bei den Erweiterungsfächern für Lehramtsstudierende ein.

2.2 Curriculare Bausteine im Lehrangebot der Fächer „Deutsch“ und „Pädagogik“

In dieser Teilstudie wird untersucht, inwieweit in der universitären Bildungspraxis nationalübergreifende curriculare Bausteine innerhalb des Lehrangebots zu finden sind. Hierbei wird zunächst das Studienangebot mit nationalübergreifendem Gegenstand bundesländerübergreifend erfasst, d.h. die Vorlesungsverzeichnisse der Hochschulen mit dem Studiengang Lehramt an Grundschulen bzw. für die Primarstufe werden auf das Lehrangebot zur interkulturellen und globalen Dimension hin untersucht. Konkret, werden die Fächer Deutsch bzw. Germanistik und Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in den Vorlesungsverzeichnissen des Sommersemesters 2002 untersucht (Kap. 2.2.1). Diese Ergebnisse werden auf ihren Zusammenhang mit den Ergebnissen aus den Prüfungsordnungen untersucht (Kap. 2.3) Im weiteren werden, auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse zu den interkulturellen Bausteinen in den Prüfungsordnungen und dem Lehrangebot vier Hochschulstandorte mit dem Studiengang ‚Lehramt an Grund- bzw. Primarschulen‘ in zwei Bundesländern herangezogen und systematisch analysiert (Kap. 2.4): Zum einen das Bundesland Baden-Württemberg und zum Zweiten das Bundesland Rheinland-Pfalz. Der untersuchte Zeitraum für die Inhaltsanalyse der

Vorlesungsverzeichnisse dieser vier Hochschulstandorte wurde hierbei auf 5 Semester festgelegt, und zwar vom Sommersemester 2000 bis zum Sommersemester 2002. Begründet wird dieser zeitliche Rahmen mit der Regelstudienzeit von je 6 und 7 Semestern für den Studiengang Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz. In der Regel ist das 6. oder 7. Semester den Examensprüfungen vorbehalten. Infolgedessen ermöglicht der Untersuchungszeitraum von 5 Semestern *theoretisch* die Überprüfung des Lehrangebots *und* der Lehrrezeption bei Studierenden im Laufe eines sechs- bzw. siebensemestrigen Regelstudiums.

a. Die Stichprobe

Die Stichprobe für die Inhaltsanalyse der Vorlesungsverzeichnisse aus dem Sommersemester 2002 umfasst alle 47 öffentlichen Hochschulen, Universitäten und Pädagogische Hochschulen, mit dem Studiengangsangebot ‚Lehramt an Grundschulen‘ und dem Studienfachangebot ‚Deutsch‘ (vgl. <http://www.hochschulkompass.hrk.de>, 17.07.01). Die Stichprobe der Hochschulen, deren Lehrangebot für die Fragebogenerhebung berücksichtigt wird, umfasst die PH Heidelberg, die PH Karlsruhe und die Universität Koblenz-Landau.

b. Das Material

Das Material umfasst Vorlesungsverzeichnisse der Fächer Deutsch und Pädagogik aus dem Sommersemester 2002 der 47 untersuchungsrelevanten Hochschulen¹⁵¹. Zudem wurden für die weitere Untersuchung die Vorlesungsverzeichnisse von vier Hochschulstandorten (PH Karlsruhe, PH Heidelberg, Universität Koblenz-Landau, Abt. Koblenz und Abt. Landau) für den Zeitraum Sommersemester 2000 bis Sommersemester 2002 zur Analyse herangezogen. Im Besonderen ist hierbei i.d.R. auf das allgemeine Vorlesungsverzeichnis der Universität zurückgegriffen worden und nicht auf mögliche Angaben zum Lehrangebot in den einzelnen Institutsseiten.

¹⁵¹ Ausgehend von der Ausbreitung und Nutzung des Internets an den Universitäten wurde zunächst folgende methodische Vorgehensweise in Betracht gezogen, um das untersuchungsrelevante Material zu sammeln: Soweit vorhanden wurden die Vorlesungsverzeichnisse durchs Internet erfasst. Andernfalls wurde das benötigte Material aus dem Präsenz-Bestand der Universitätsbibliothek in Mannheim kopiert. Bestand jedoch diese Möglichkeit nicht, ist der Rest an fehlenden Vorlesungsverzeichnissen entweder in ortsnahe Universitäten kopiert worden oder bei den hochschuleigenen Bibliotheken angefordert worden. Bestand die Möglichkeit, durch die geographische Nähe oder Bestellung, gedruckte Vorlesungsverzeichnisse zu erwerben, sind manche Vorlesungsverzeichnisse des SS 2002 auch angeschafft worden, obwohl diese im Internet verfügbar waren. Dadurch sollten allgemeinere Informationen über die Fakultätszuordnung und den Aufbau der Institute der untersuchten Fächer innerhalb der Hochschulstrukturen eingeholt werden. Seltener sind Vorlesungsverzeichnisse in Bücherläden angeschafft worden.

c. Ziel der Teiluntersuchung „Vorlesungsverzeichnisse“

Allgemeines Ziel ist es einerseits die nationalübergreifenden curricularen Bausteine in den Fächern Deutsch und Erziehungswissenschaft zu erfassen, um ein Bild vom Ausmaß dieser Thematik im Lehrangebot der Universitäten zu bekommen. Konkret, werden nationalübergreifende Lehrschwerpunkte erfasst, mit dem Ziel das „nationalübergreifende“ Profil der „wissenschaftstheoretischen“ Lehramtsausbildung in den Fächern Erziehungswissenschaft und Germanistik zu erstellen. Hierbei wird das Lehrangebot im Hinblick auf die Dichotomie „europäisch/vergleichend/international“ und „migrations-/minderheitenspezifisch-interkulturell“ untersucht, um durch die Gewichtung des nationalübergreifenden Angebots zu erfassen, inwiefern Deutsch-Studierende auf der Grundlage des Lehrangebots in den fachwissenschaftlichen, deutschdidaktischen und pädagogischen Studien darauf vorbereitet werden, um in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen zu unterrichten. Das nationalübergreifende Profil in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch wird auf der Grundlage der Dichotomie „Spezifische curriculare Bausteine (SCB)“ und „Allgemeine curriculare Bausteine(ACB)“ erfasst. Sind die nationalübergreifende Lehrveranstaltungen in Erziehungswissenschaft eher unterrichtsbezogenen Themen zuzuordnen (SCB), so dass den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit gegeben wird, die Grundlagen für eine spätere *Lehrkompetenz* zu erwerben? Oder werden eher nicht-unterrichtsspezifische Lehrveranstaltungen geboten (ACB), so dass während des Studiums die Grundlagen für eine spätere allgemeine *Lehrerkompetenz* für den Unterricht in heterogenen Schulklassen gelegt werden? Entspricht das Profil der „wissenschaftstheoretischen“ Lehramtsausbildung eher einer *Lehrqualifizierung* oder einer *Lehrerqualifizierung* der Studierenden oder gar beiden?

Zudem wird im Fach Deutsch die Dichotomie „DaF/DaZ/IG“ und „nicht DaF/DaZ/IG“ eingeführt, um das Lehrangebot zu untersuchen. Hierbei wird im allgemeinen und jeweils zwischen den Kategorien „Sprache“, „Literatur“, „Fachdidaktik“ und „Andere“ unterschieden. Welche Fachrichtungen setzen sich innerhalb der Germanistik in der Lehre mit nationalübergreifenden Themen auseinander? Lassen sich hieraus Schlüsse zur Beantwortung der Frage ziehen, welchen Gegenständen wird Priorität in der nationalübergreifenden Lehre eingeräumt? Literaturwissenschaftlichen, linguistischen oder didaktischen Gegenständen? Ist im Anschluss hieran eine entsprechende Qualifikation bei den Studierenden in den entsprechenden Bereichen zu erwarten?

Im Hinblick auf die Fragebogenerhebung ist ein weiteres Ziel dieser Teiluntersuchung auf der Grundlage der erfassten nationalübergreifende Lehrveranstaltungen ein höheres, mittleres und niedriges Lehrangebot festzulegen, um vier Hochschulstandorte für die Fragebogen-Erhebung auswählen zu können. Auf der Grundlage des Lehrveranstaltungsangebots wird im Laufe von 5 Fachsemestern an den vier ausgesuchten Hochschulstandorten das migrations-/minderheitenspezifisch-interkulturelle Profil des jeweiligen Hochschulstandortes gebildet, um in Kapitel IV das entsprechende Qualifizierungsniveau der Lehramtsstudierenden untersuchen zu können.

c. Pretest – Das Lehrangebot an deutschen Hochschulen

Bevor die Datenerfassung auf der Grundlage der Vorlesungsverzeichnisse erfolgte, war es zunächst erforderlich einen Pretest durchzuführen, um Hinweise auf mögliche Probleme zu bekommen, welche bei der Durchführung des Haupttests berücksichtigt werden müssten. Auf der Grundlage der Begriffsliste (vgl. ANHANG-II Tab. 5) wurden die Vorlesungsverzeichnisse von 6 Hochschulstandorten zu ihrem nationalübergreifenden Lehrangebot im Sommersemester 2002 untersucht¹⁵². Es bestand die Möglichkeit, dass die Begriffe mit interkultureller Bedeutung in der Textsorte „Inhaltsverzeichnis“ sich von der Textsorte „Vorlesungsverzeichnis“ unterschieden. Ziel war es, damit das begriffliche Vorverständnis über interkulturelle Bedeutungszusammenhänge, welches auf der erarbeiteten Begriffsliste gründet zu schärfen.

Ausgehend vom Prinzip der Uneinheitlichkeit in der universitären Lehrerausbildung und der inhaltlichen Ausgestaltung der Studienanteile entstand bei der Erfassung des Materials das Problem, dass die Hochschulen unterschiedliche Systematiken anwenden, um die Lehrveranstaltungen aufzulisten¹⁵³. Aufgrund dessen wurden nur die Lehrveranstaltungen der für die vorliegende Arbeit relevanten Fächer „Erziehungswissenschaft“ und „Germanistik“

¹⁵² TU Dresden; Universität Flensburg; PH Heidelberg; Universität Koblenz-Landau, Abt. Koblenz/Abt. Landau; Universität Leipzig. Diese Stichprobe wurde in Anlehnung an folgende Auswahlkriterien der zu berücksichtigenden Hochschulen aufgestellt:

- es werden Hochschulen in den alten und in den neuen Bundesländern berücksichtigt;
- darunter wird zumindest eine Pädagogische Hochschule (PH), eine Technische Universität (TU), und eine Universität vertreten sein, d.h. alle Hochschultypen, die das Lehramt an Grundschulen anbieten;
- es wird mindestens eine Hochschule in grenznahem Gebiet ausgewählt (Flensburg, Landau, Dresden)
- es werden Hochschulen mit interkulturellem Schwerpunkt in den Fächern Erziehungswissenschaft/Pädagogik und Germanistik/Deutsch sowie ohne interkulturellem Schwerpunkt in den genannten Fächern ausgewählt.

¹⁵³ D.h. die Lehrveranstaltungen eines Fachs sind entweder alle unter einem übergreifenden Institutsfach oder unter verschiedenen Instituten mit eigener Fachrichtung vorzufinden. Beispielsweise können die Fachdidaktiken je nach institutioneller Zuordnung nach Fächern unterteilt sein oder alle unter der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung aufgeführt sein. Nachbardisziplinen wie die Pädagogische Psychologie können unter den Erziehungswissenschaften subsumiert und eventuell namentlich aufgeführt sein oder nur unter dem Fach Psychologie zu finden sein. Folglich ist die Fakultäten- und Institutszuordnung der einzelnen Fachrichtungen einerseits nicht eindeutig, andererseits nicht einheitlich geklärt.

erfasst. Zudem ergab der Pretest, dass neben den Fachrichtungen in der Erziehungswissenschaft auch die „Erwachsenenpädagogik“ berücksichtigt werden muss, um auch interkulturelle Aspekte bei der Lehreraufgabe „Beraten von (ausländischen) Eltern“ und „Elternkooperation“ zu berücksichtigen. Letztlich konnte ein geringfügiges Lehrangebot in den schulpraktischen Studien festgestellt werden, was mit der erschwerten Erfassung dieses Angebots zusammenhing, da größtenteils die Inhalte der schulpraktischen Veranstaltungen im Titel nicht offengelegt werden. Infolgedessen wurden nur „wissenschaftstheoretische“ Lehrveranstaltungen berücksichtigt.

Beim Pretest „Nationalübergreifendes Lehrangebot im Fach Deutsch“ erwies sich in einigen Fällen, aufgrund von Mehrfachzuordnungen einer Lehrveranstaltung, die Zuordnung der Lehrveranstaltungen zu den in Anlehnung an die „Interkulturelle Germanistik“ aufgestellten 8 Kategorien (vgl. Kap.-II, 1.2.5) als schwierig. Infolgedessen wurden diese acht Kategorien im weiteren in vier Kategorien zusammengefasst, wobei in Klammern die Zahl der ursprünglichen Kategorie steht (vgl. ebd.):

5. Fachdidaktik (6)
6. Sprache (2)
7. Literatur (3)
8. Andere (1,4,5,7,8)

D.h. es ist die traditionelle Zuordnung des Fachs Deutsch nach Sprache, Literatur und Fachdidaktik übernommen worden. Konnte eine Lehrveranstaltung aus den Bereichen „Neuere deutsche Literatur“, „Germanistische Linguistik“, „Mediävistik“ und „Daf/DaZ/Interkulturelle Germanistik“ keiner dieser drei Teilbereiche zugeordnet werden, wurde die übergreifende Kategorie herangezogen. Dies war der Fall beispielsweise bei Einführungsveranstaltungen. Wurden beispielsweise Aspekte des „Fremden“ in literarischen Texten abgehandelt, so wurde solch eine Lehrveranstaltung der Literatur zugeordnet. Ein allgemeiner Titel wie „Fremde“ wurde den übergreifenden Aspekten zugeordnet. Hierdurch wurde die anfangs problematische Mehrfachnennung umgangen.

d. Methode

Ausgehend von der erarbeiteten Begriffsliste werden in jedem Vorlesungsverzeichnis die Titel der angebotenen „wissenschaftstheoretischen“ Lehrveranstaltungen auf nationalübergreifende Bedeutungszusammenhänge untersucht. Es werden Lehrveranstaltungen erfasst, die von unmittelbaren und mittelbaren Nutzen für Lehrer multikultureller Grundschulklassen bzw. Primarstufenklassen sein können. Hiermit sind

Lehrveranstaltungen gemeint, die alle Qualifikationen tangieren, d.h. nicht nur die unterrichtsbezogenen, sondern das ganze Spektrum an Qualifikationen, auf deren Grundlage der angehende Lehrer später Kompetenzen und Metakompetenzen aufbauen wird, um mit Schülern, Eltern und Kollegen zu interagieren.

Die allgemeine Datenauswertung von „wissenschaftstheoretischen“ Lehrveranstaltungen mit nationalspezifischem Schwerpunkt erfolgte in mehreren Teilschritten:

1. In einem ersten Schritt wurden anhand einer Kriterienliste (vgl. ANHANG-II, Tab. 15), die im Rahmen des Pretests erarbeitet worden ist, „wissenschaftstheoretische“ Lehrveranstaltungen zur nationalübergreifenden Dimension in den Fächern Deutsch und Erziehungswissenschaft erfasst.

2. In einem weiteren Schritt erfolgt die Kategorisierung der Lehrveranstaltungen nach spezifischen curricularen Bausteinen (SCB) und allgemeinen curricularen Bausteinen (ACB):

Erziehungswissenschaft:

Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen, die im Titel einen expliziten Bezug zum Unterricht im multikulturellen Klassenzimmer erkennen lassen, werden den spezifischen curricularen Bausteinen zugerechnet (SCB).

Deutsch:

Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen, die im Titel einen expliziten Bezug zum Unterricht im multikulturellen Klassenzimmer erkennen lassen oder der Fachdidaktik im Vorlesungsverzeichnis zugeordnet sind, werden den spezifischen curricularen Bausteinen zugerechnet (SCB).

Erziehungswissenschaft; Deutsch:

Lehrveranstaltungen, die im Titel über die Unterrichtsprozesse hinaus - auch oder ausschließlich - allgemeine nationalübergreifende Aspekte zur Schule, zu weiteren Lebensbereichen und zur Gesellschaft thematisieren, werden den allgemeinen curricularen Bausteinen zugerechnet (ACB).

3. Zudem wird das erfasste Lehrangebot nach der Dichotomie „europäisch-international-vergleichend“ und „migrations-/minderheitenspezifisch-interkulturell“ kategorisiert, um Lehrveranstaltungen zu erfassen, die Studierende im Hinblick auf die genannten Dimensionen befähigen sollen. Dadurch wird auch die Gewichtung der migrationsspezifischen Dimension im nationalübergreifenden Lehrangebot erfasst werden.

Die Zuordnung zur Dichotomie SCB/ACB und „e-i-v“/„m/m/i“ ist neben dem Titel der Lehrveranstaltung und dem Namen des Seminarleiters angegeben. (vgl. ANHANG-II, Erziehungswissenschaft, Tab. 8), (vgl. ANHANG-II, Deutsch, Tab. 9).

4. Zuletzt wird das erfasste nationalübergreifende Lehrangebot an den einzelnen Hochschulstandorten nach höherem, mittlerem und niedrigem Anteil an der Gesamtzahl der nationalübergreifende

Lehrveranstaltungen kategorisiert. Auf dieser Grundlage werden vier Hochschulstandorte ausgesucht, und die nationalübergreifende Lehrveranstaltungen für die Dauer von 5 Fachsemestern, d.h. von Sommersemester 2000 bis Sommersemester 2002, erfasst. Diese Daten werden die Grundlage bilden, um die Studierenden zum Studienverlauf in der Fragebogenerhebung zu befragen und den Erwerb von Lehr(er)qualifikationen zu untersuchen.

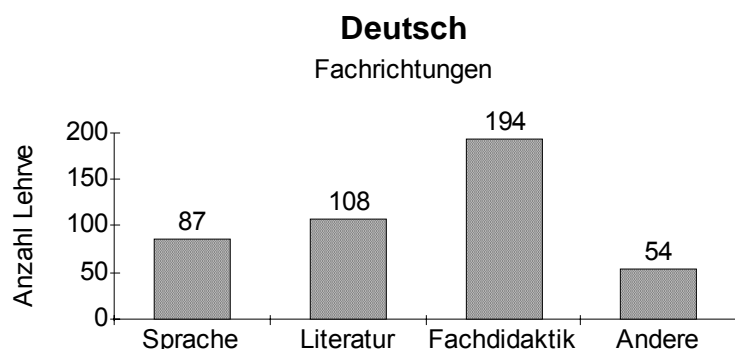
2.2.1 Bundesländerübergreifendes Lehrangebot

In Anlehnung an die vorgegebenen Kriterien wurden bundesländerübergreifend 364 Lehrveranstaltungen mit nationalübergreifenden Bausteinen im Fach Erziehungswissenschaft und 443 Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch für das Sommersemester 2002 erfasst (vgl. Tab. 6).

Tab. 6 Nationalübergreifendes Lehrangebot an den deutschen Hochschulen

	N	%	Ø
Erziehungswissenschaft	364	45	8
Deutsch	443	55	9
Gesamt	807	100	17

Erwartungswidrig zum Ergebnis aus den Prüfungsordnungen wird tendenziell im Fach Deutsch ein größeres nationalübergreifendes Lehrangebot angeboten, als dies im Fach Erziehungswissenschaft der Fall ist, wobei der durchschnittliche Anteil an erziehungswissenschaftlichen und deutschen Lehrveranstaltungen mit je 8 und 9 Titeln sich geringfügig unterscheidet. Wie verteilen sich die Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch in den Fachrichtungen „Sprache“, „Literatur“ und „Fachdidaktik“¹⁵⁴?

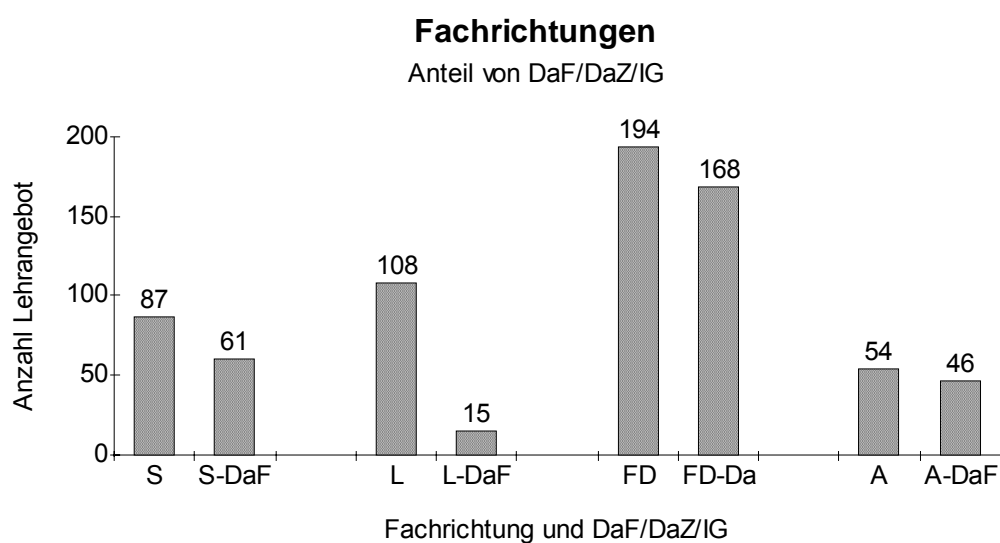


Die meisten nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen werden im Fach Deutsch in der Fachrichtung Fachdidaktik angeboten, d.h. zukünftige Deutschlehrer haben die Möglichkeit

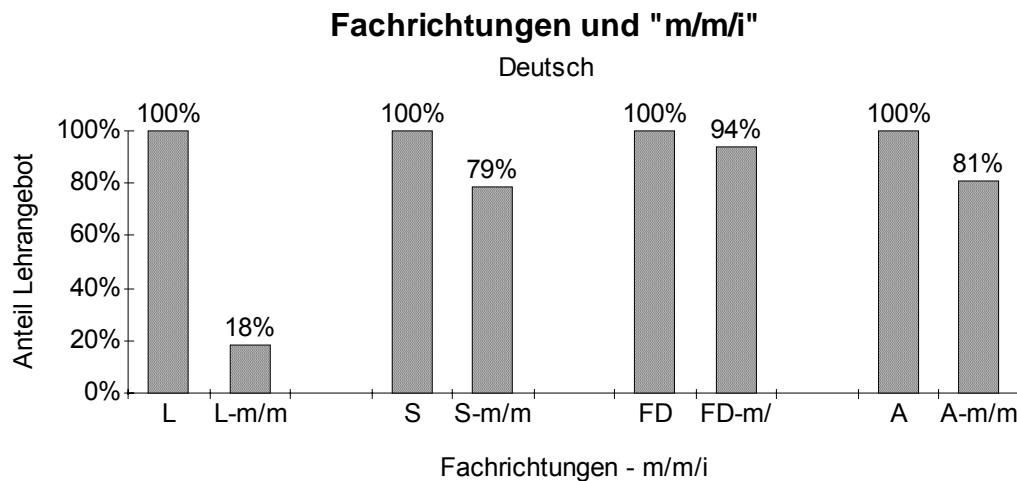
¹⁵⁴ Die Kategorie „Andere“ umfasst Titel, die diesen Kategorien nicht zugeordnet werden konnten („Andere“).

durch eine entsprechende Schwerpunktbildung im Studium anwendungsbezogenes Wissen zu erwerben.

Bei einer Differenzierung im Fach Deutsch nach einem Schwerpunkt in der Kategorie DaF/DaZ/IG kann festgestellt werden, dass 66 % der erfassten Lehrveranstaltungen im Titel oder in ihrer Zuordnung im Vorlesungsverzeichnis der Fachrichtung DaF/DaZ/IG zugeordnet werden können. Diese DaF/DaZ/IG- Lehrveranstaltungen werden vor allem in Fachdidaktik und Sprachwissenschaft angeboten und bilden in beiden Fachrichtungen den Hauptanteil an nationalübergreifendem Lehrangebot, wie auch in der Kategorie „Andere“.

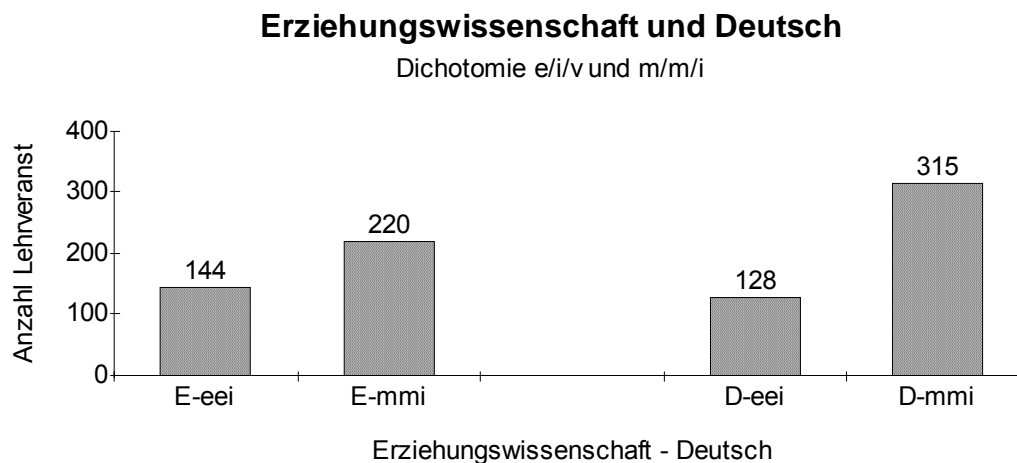


Von Interesse für die vorliegende Studie ist, wie die Verteilung der migrationsthematischen Dimension in den einzelnen Fachrichtungen ist. Werden in Sprachwissenschaft 69, in Literaturwissenschaft 19, in Fachdidaktik 183 und in der Kategorie „Andere“ 44 Lehrveranstaltungen mit migrationsspezifischen-interkulturellen Gegenstand angeboten, so ergibt sich folgender prozentualer Anteil am Gesamtanteil der jeweiligen Fachrichtung.



Es fällt auf, dass unter den drei Fachrichtungen vor allem in den fachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Studienanteilen ein migrationsthematisches Lehrangebot zu finden ist. Die literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen hingegen können zu fast 80 % der europäisch-international-vergleichenden Dimension zugerechnet werden.

Beim Vergleich der Dichotomie e/e/i und m/m/i in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch fällt auf, dass in beiden Fächern die migrationsthematischen Anteile überwiegen.



Bei Berücksichtigung der pädagogischen Studienanteile wurden bundesländerübergreifend im Sommersemester 2002 für Lehramtsstudierende des Faches Deutsch inklusive der pädagogischen Anteile insgesamt 535 Lehrveranstaltungen zur migrations-/minderheiten-interkulturellen Thematik angeboten – das ist 66,3 % des nationalübergreifenden Lehrangebots. Deutsch-Studierende hatten somit im Rahmen ihrer fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Studienanteile die Möglichkeit ein entsprechendes Lehrangebot zu belegen, um für den Umgang mit Multikulturalität und Interkulturalität sowie den Unterricht von kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen vorbereitet zu werden.

Betrachtet man nun im Fach Erziehungswissenschaft die curricularen Bausteine zu Lehrerkompetenzen im engeren Sinn (SCB) und Lehrerkompetenzen im weiteren Sinn (ACB) entsteht folgendes Bild (Tab. 7):

Tab. 7 ACB/SCB im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot an den deutschen Hochschulen

	N	%	Ø
Allgemeine curriculare Bausteine (ACB)	309	85	7
Spezifische curriculare Bausteine (SCB)	55	15	1
Gesamt	364	100	8

Etwa 15 % der Lehrveranstaltungen im Fach Erziehungswissenschaft entfallen auf die Kategorie spezifische curriculare Bausteine (SCB), also Lehrveranstaltungen mit ausschließlich unterrichtbezogenen Themen. Die meisten nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen sind mit etwa 85 % im allgemeinen Lehrangebot (ACB) zu finden. Durchschnittlich werden an einer der 47 untersuchten Hochschulen etwa 8 nationalübergreifende pädagogische Lehrveranstaltungen angeboten, wobei eine auf SCB und sieben auf ACB entfallen. Hieraus können wir schließen, dass Lehramtsstudierende im Fach Erziehungswissenschaft in Deutschland vor allem allgemeinere Lehrerqualifikationen im weiteren Sinne und weniger Lehrerqualifikationen im engeren Sinne bzw. Lehrqualifikationen für den Unterricht in multikulturelle Schulklassen erwerben können. Das nationalübergreifende Profil der Erziehungswissenschaften ist somit an den Lehrerqualifikationen im weiteren Sinne ausgerichtet.

Folgender Tabelle 8 können wir entnehmen, dass im Fach Deutsch die Unterschiede zwischen den beiden curricularen Bausteine nicht so gravierend wie im Fach Erziehungswissenschaft sind.

Tab. 8 Nationalübergreifendes Lehrangebot in Deutsch an deutschen Universitäten

	N	%	Ø
Allgemeine curriculare Bausteine (ACB)	244	55	5
Spezifische curriculare Bausteine (SCB)	199	45	4
Gesamt	443	100	9

Vielmehr konnte mit 55 % ein höherer Wert im Lehrangebot mit allgemeinen curricularen Bausteinen erfasst werden als dies bei den 45 % der Lehrveranstaltungen mit spezifischen

curricularen Bausteinen der Fall war. Durchschnittlich werden an einer der 47 untersuchten Hochschulen etwa 9 nationalübergreifende Lehrveranstaltungen in Deutsch angeboten, wobei 4 auf die unterrichtsspezifischen Lehrveranstaltungen und 5 auf das übrige Lehrangebot (ACB) entfallen. Hieraus können wir schließen, dass Lehramtsstudierende im Fach Deutsch in etwa gleichermaßen eine allgemeinere Lehrerqualifikationen im weiteren Sinne und eine Lehrerqualifikationen im engeren Sinne bzw. Lehrqualifikationen für den Unterricht in multikulturelle Schulklassen erwerben können. Das Profil der Germanistik ist zwar eher an den Lehrerqualifikationen im weiteren Sinne wie auch den anwendungsbezogenen, sprich den methodisch-didaktischen Qualifikationen für den Unterricht, ausgerichtet.

Bei einer differenzierteren Untersuchung der Fachrichtungen, der ACB/SCB-Bausteine und der international/interkulturellen Bausteinen unter der Bedingung von DaF/DaZ/IG und nicht-DaF/DaZ/IG fällt folgendes auf (vgl. ANHANG-III, Tab. 9):

Im Fach DaF/DaZ/IG werden die meisten nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen mit deutlichem Vorsprung in der Fachdidaktik (38 %), gefolgt von den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen (14 %) angeboten. Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen werden vor allem in nicht DaF/DaZ/IG-spezifischen Lehrveranstaltungen angeboten. Lehrveranstaltungen zu den Lehrerqualifikationen im weiteren Sinn können sowohl im Schwerpunktfach DaF/DaZ/IG wie auch in Deutsch erworben werden. Unterrichtsbezogene Qualifikationen können hingegen vor allem in DaF/DaZ/IG erworben werden. Titel mit Gegenstand „Migration/Minderheiten/Interkulturalität“ werden vor allem in DaF/DaZ/IG angeboten. Im Rahmen von curricularen Bausteinen zur Lehrerqualifikation im engeren Sinn (SCB) werden die meisten migrationsspezifischen Lehrveranstaltungen angeboten.

2.2.2 Lehramtstyp-Vergleich

Die 47 Hochschulen verteilen sich zu etwa gleichen Anteilen auf die beiden Lehramtstypen, 24 Hochschulen gehören dem Lehramtstyp 1 und 23 Hochschulen den Lehramtstyp 2 an. Vergleicht man nun die beiden Lehramtstypen hinsichtlich ihres nationalübergreifenden Lehrangebots in Erziehungswissenschaft, dann ist mit 60 % ein deutlich höheres Lehrangebot beim Lehramtstyp 2 zu finden (vgl. Tab.: 9).

Tab. 9 Erziehungswissenschaft: Lehramtstyp-Vergleich

	SCB (N)	SCB (%)	ACB (N)	ACB (%)	Gesamt (N)	Gesamt (%)
Lehramtstyp 1	13	24	133	43	146	40

Lehramtstyp 2	42	76	176	57	218	60
Gesamt	55	100	309	100	364	100

Betrachtet man das SCB-Angebot, so entfallen etwa 3/4 der ausschließlich unterrichtsbezogenen nationalübergreifenden Themen und über die Hälfte der ACB-Veranstaltungen auf den Lehramtstyp 2. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass Studierende des Lehramtstyps 2 eher die Gelegenheit bekommen einen nationalübergreifenden pädagogischen Schwerpunkt in ihrem Studium zu setzen als dies bei Lehramtsstudierenden des Typs 1 der Fall ist. Zudem werden Studierende des Lehramtstyps 2 eher die Möglichkeit haben Lehrqualifikationen zu erwerben.

Vergleicht man nun die beiden Lehramtstypen hinsichtlich ihres nationalübergreifenden Lehrangebots im ***Fach Deutsch***, dann liegt das nationalübergreifende Lehrangebot des Lehramtstyps I mit 53 % etwas über dem Lehrangebot des Lehramtstyps II (47 %) (vgl. Tab. 10).

Tab. 10 Deutsch: Lehramtstyp-Vergleich

	SCB (N)	SCB (%)	ACB (N)	ACB (%)	Gesamt (N)	Gesamt (%)
Lehramtstyp I	88	44	147	60	235	53
Lehramtstyp II	111	56	97	40	208	47
Gesamt	199	100	244	100	443	100

Bei einer Differenzierung des Lehrangebots nach allgemeinen und spezifischen curricularen Bausteinen fällt auf, dass die unterrichtsspezifische Lehrveranstaltungen im Lehramtstyp 2 überwiegen. Hingegen werden etwa 60 % der unterrichtsübergreifenden Lehrveranstaltungen im Lehramtstyp 1 angeboten. Wird die Schwerpunktsetzung im Fach Deutsch hinsichtlich der Kategorie DaF/DaZ/IG und der Kategorie nicht-DaF/DaZ/IG überprüft, so fällt die Schwerpunktsetzung von DaF/DaZ/IG im Lehramtstyp I auf.

Tab. 11 Deutsch: Lehramtstyp-Vergleich

	nicht- DaF/DaZ/IG (N)	nicht- DaF/DaZ/IG (%)	DaF/DaZ/IG (N)	DaF/DaZ/IG (%)	Gesamt (N)	Gesamt (%)
Lehramtstyp I	67	44	168	58	235	53
Lehramtstyp II	86	56	122	42	208	47
Gesamt	153	100	290	100	443	100

Ein Vergleich nach der jeweiligen nationalübergreifenden Kategorie „europäisch-international-vergleichend“ und „migrations-/minderheitenspezifisch-interkulturell“ in beiden Lehramtstypen ergibt, dass im Fach Pädagogik der Lehramtstyp 2 über ein breiteres Lehrangebot in beiden Kategorien verfügt als der Lehramtstyp 1. Im Fach Deutsch ist dies allerdings nur in der „europäisch-international-vergleichenden“ Kategorie der Fall, in der „migrations-/minderheitenspezifisch-interkulturellen“ überwiegt das Lehrangebot im Lehramtstyp I.

Tab. 12 Lehramtstyp-Vergleich „e/i/v“ und „m/m/i“ in Päd. und Deutsch

	e/i/v				m/m/i			
	Pädagogik		Deutsch		Pädagogik		Deutsch	
	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)	(N)	(%)
Lehramtstyp I	59	41	60	47	87	40	175	56
Lehramtstyp II	85	59	68	53	133	60	140	44
Gesamt	144	100	128	100	220	100	315	100

Beim Vergleich von migrationsspezifischen Lehrveranstaltungen der Fachrichtung DaF/DaZ/IG konnte festgestellt werden, dass 162 Lehrveranstaltungen dem Lehramtstyp 1 und 118 Lehrveranstaltungen dem Lehramtstyp 2 zugeordnet werden konnten.

HYPOTHESE- Lehramtstyp I/II

Ausgehend davon, dass die Grundschule die Schule für alle Kinder ist und die Heterogenität in den Schulklassen auch unter dem Aspekt der Dichotomie deutsches Kind/Migrationskind thematisiert wird, ist davon auszugehen, dass vor allem an Hochschulen des Lehramtstyp I, dem grundschulspezifischen Lehramtstyp, eine größere Auseinandersetzung mit der interkulturellen Problematik im Rahmen der Lehre vorliegt. Konkret:

Es ist ein höheres interkulturelles Angebot in Deutsch und in Erziehungswissenschaften an den Hochschulen mit dem Studiengang Lehramtstyp I zu erwarten.

Die Hypothese konnte teilweise bestätigt werden, d.h. für das Fach Deutsch konnte die Hypothese bestätigt werden. Die Anzahl der migrationsspezifischen Lehrveranstaltungen liegt beim Lehramtstyp I mit einem Unterschied von etwa 12 % über dem entsprechenden Lehrangebot des Lehramtstyps II.

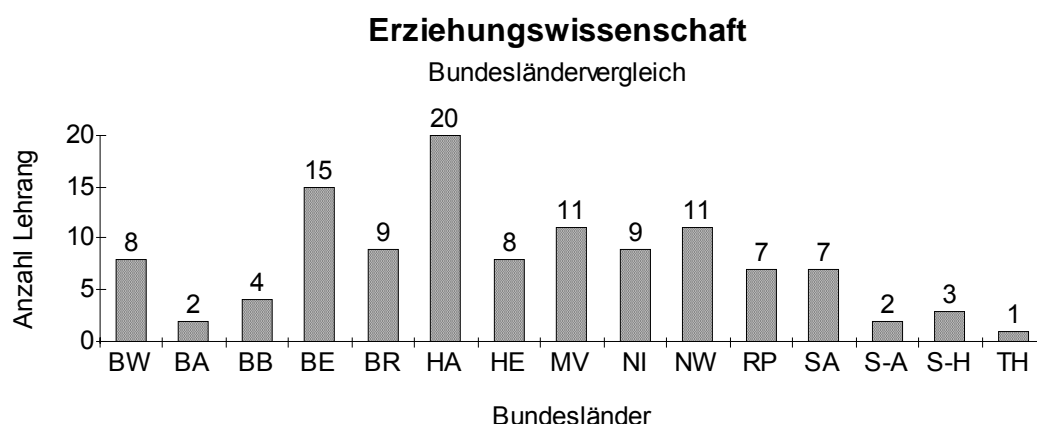
Für das Fach Erziehungswissenschaft konnte diese Hypothese *nicht* bestätigt werden. In der Realität der universitären Lehrerbildung nehmen im grundschulspezifischen Studiengang Lehramtstyp I (40 %) migrationsthematische Lehrveranstaltungen und vor allem unterrichtsspezifische interkulturelle Aspekte einen deutlich untergeordneten Stellenwert im Vergleich zum Lehramtstyp II (60 %) ein.

Ist die Grundschule, die Schule für alle Kinder unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft, so erhalten Lehramtsstudierende die ausschließlich an Grundschulen tätig sein

werden, ein vergleichsweise geringeres interkulturelles Angebot während ihres Studiums als Studierende für ein übergreifendes Lehramt. Faktoren wie personenbezogene und institutsgebundene interkulturelle Schwerpunktbildung und zur Verfügung stehende Sach- und Personenmittel könnten beim Unterschied Lehramtstyp I/Lehramtstyp II eine Rolle spielen, was im Rahmen einer weitergehenden Arbeit untersucht werden könnte.

2.2.3 Bundesländervergleich

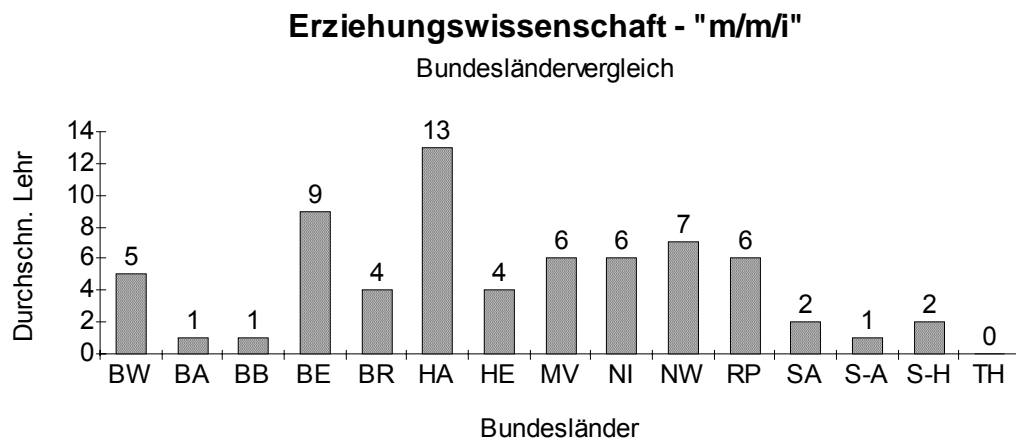
Im ANHANG-II sind auf Tabelle 10 die Daten zu den nationalübergreifende Lehrveranstaltungen in Erziehungswissenschaft nach Bundesland zusammengefasst. Beim Vergleich von SCB (N=55) und ACB (N=309) fällt auf, dass vor allem pädagogische Lehrveranstaltungen zu ACB angeboten werden. Insgesamt wurden mit 23,4 % (N=85) die meisten nationalübergreifende Lehrveranstaltungen in Nordrhein-Westfalen und mit 0,3 % (N=1) die wenigsten in Thüringen angeboten. Anteilsmäßig wurden die meisten Lehrveranstaltungen der Kategorie spezifische curriculare pädagogische Bausteine (SCB), also ausschließlich unterrichtbezogene Themen, mit 25,5 % an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs angeboten. Sieht man von Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen ab, wo keine SCB angeboten werden, verteilen sich die übrigen 74,5 % auf 38 (!) Hochschulen. Diese Zahlen sind jedoch nicht aussagekräftig, denn die insgesamt 47 Hochschulen verteilen sich auf eine bis neun Hochschulen von Bundesland zu Bundesland. Geht man nun vom durchschnittlichen Lehrangebot der Universitäten eines Bundeslandes aus, so liegt Hamburg mit 20 Lehrveranstaltungen vorne gefolgt von Berlin mit 15 Lehrveranstaltungen.



Betrachtet man nun die SCB- und ACB-Werte, so wurden durchschnittlich Werte zwischen 0 und 5 Lehrveranstaltungen bei den SCB-Veranstaltungen erfasst, wobei Hamburgs ($\emptyset 5$)

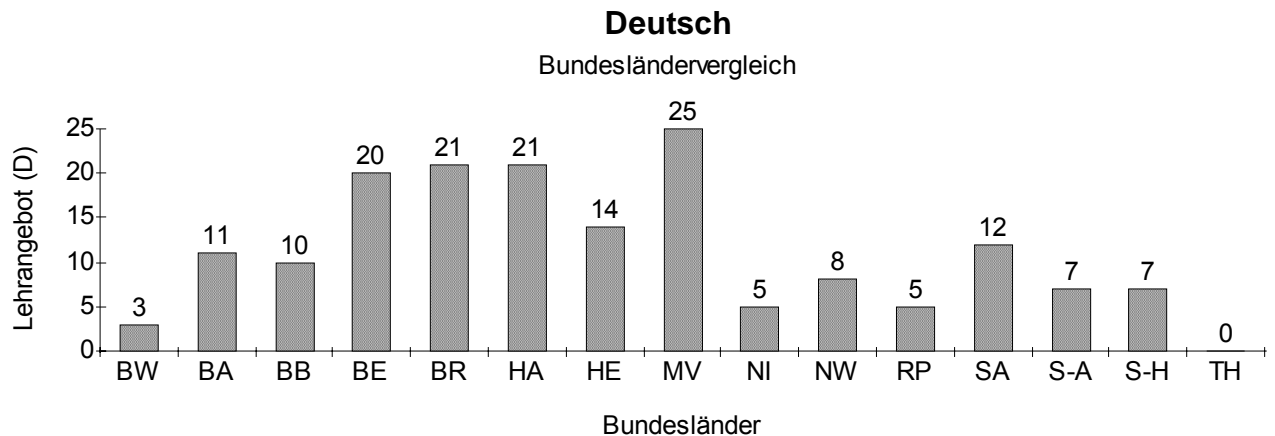
Lehramtsstudierende auf ein hohes Qualifizierungsangebot für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen treffen. Bei den ACB-Veranstaltungen wurden die meisten in Hamburg (Ø15) gefolgt von Berlin (Ø13) angeboten.

Unter allen Bundesländern hat Hamburg den höchsten Anteil an pädagogischen Lehrveranstaltungen zur migrationsspezifischen Dimension gefolgt von den durchschnittlich 9 Lehrveranstaltungen Berlins.

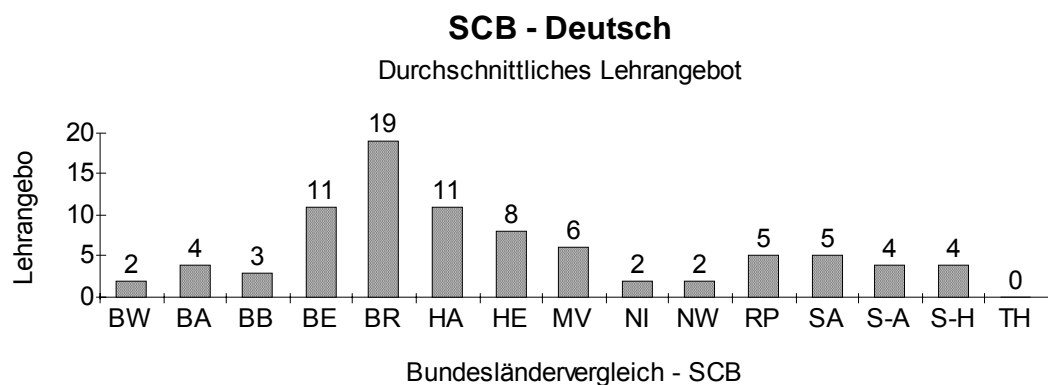


Als Ergebnis des Bundesländervergleichs für das Fach Erziehungswissenschaft kann festgehalten werden, dass Studierende am Besten in Hamburg einen pädagogischen Schwerpunkt zur migrationsthematischen Dimension bilden können. Hamburgs Lehramtsausbildung gehört dem Lehramtstyp II an. Zudem ermöglicht der Vergleich nach der unterrichtsspezifischen Schwerpunktsetzung eine differenzierte Betrachtung des Lehrangebots, welche zum Ergebnis führt, dass in allen Bundesländern vor allem unterrichtsübergreifende pädagogische Themen angeboten werden.

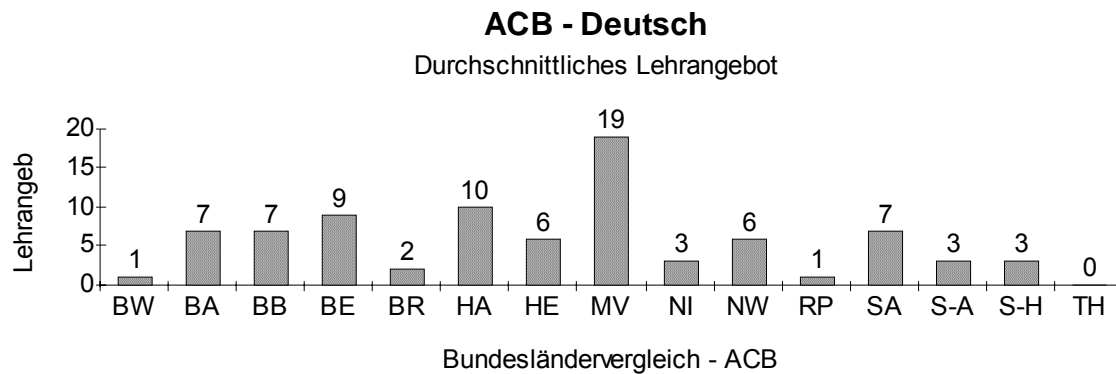
Im Bundesländervergleich der nationalübergreifende Lehrveranstaltungen im **Fach Deutsch** belegen die Bundesländer des Lehramtstyps II Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Hamburg und Berlin die ersten Ränge beim Vergleich der durchschnittlich angebotenen Lehrveranstaltungen pro Bundesland:



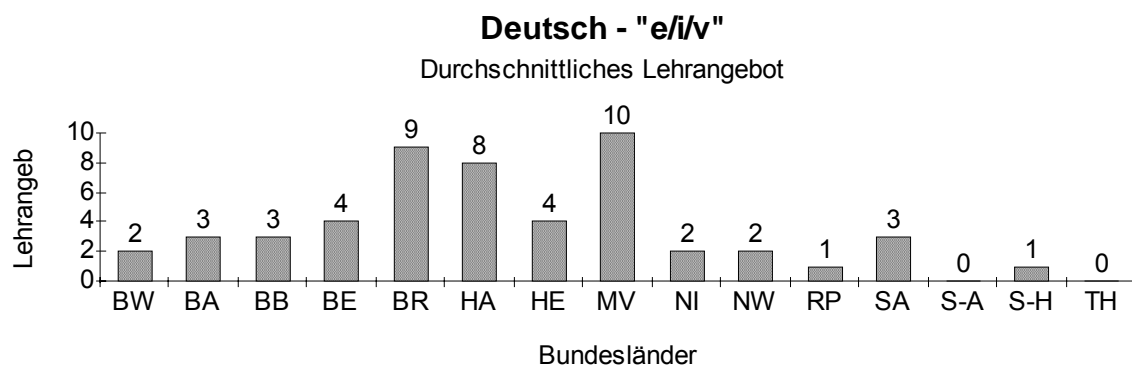
Die Differenzierung nach allgemeincurricularen Bausteinen und spezifischcurricularen Bausteinen ergab, dass die ACB-Bausteine mit 244 Lehrveranstaltungen den Hauptanteil im germanistischen Lehrangebot ausmachen. Die SCB-Bausteine hingegen liegen mit 199 Lehrveranstaltungen unter dem ACB-Lehrangebot. Hierbei ist in den einzelnen Bundesländer eine unterschiedliche Verteilung des Lehrangebots nach SCB und ACB festzustellen:



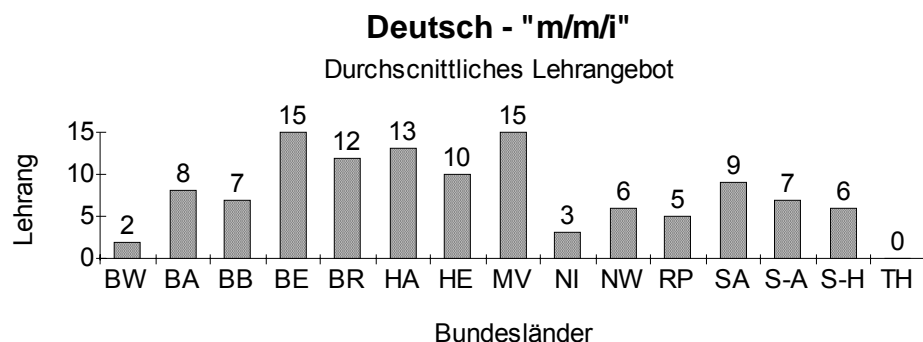
Bei den unterrichtsspezifischen Lehrveranstaltungen werden zwischen 0 (Thüringen) und 19 (Bremen) Lehrveranstaltungen angeboten. Bremen belegt hierbei mit großem Abstand zu den übrigen Bundesländern die Spitzenposition. Bei den allgemeincurricularen Bausteinen ist Bremen hingegen auf den hinteren Rängen zu finden. Hierbei nimmt Mecklenburg-Vorpommern auch den ersten Rang auch mit 19 Lehrveranstaltungen ein.



Zudem belegt Mecklenburg-Vorpommern die Spitzenposition bei der Dichotomisierung des nationalübergreifenden Lehrangebots nach „e/i/v“ und „m/m/i“. Beim europäisch-vergleichend-internationalen-Lehrangebot ist auf Rang 2 Bremen und auf Rang 3 Hamburg zu finden.



Beim migrationsspezifischen germanistischen Lehrangebot ist neben Mecklenburg-Vorpommern (Ø 15) auch Berlin (Ø 15) gefolgt von Hamburg (Ø 13) und Bremen (Ø 12) auf den ersten Rängen zu finden.



Geht man vom durchschnittlichen Lehrangebot pro Hochschule in einem Bundesland aus, so wurden die meisten nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen mit durchschnittlich 24 in Mecklenburg-Vorpommern, mit je 21 in Bremen und Hamburg und 19,7 in Bremen

angeboten. Auch hier liegen wie im Fach Erziehungswissenschaft die beiden Bundesländer Mecklenburg-Vorpommern und Hamburg auf den ersten beiden Rängen.

Durchschnittlich wurden Werte zwischen 0 und 12 Lehrveranstaltungen bei den SCB-Veranstaltungen erfasst, wobei in Hamburg (Ø12) und Bremen (Ø11) Lehramtsstudierende auf ein hohes Qualifizierungsangebot für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen treffen. Bei den ACB-Veranstaltungen wurden die meisten in Mecklenburg-Vorpommern (Ø14) gefolgt von Bremen (Ø10) und Hamburg (Ø9) angeboten.

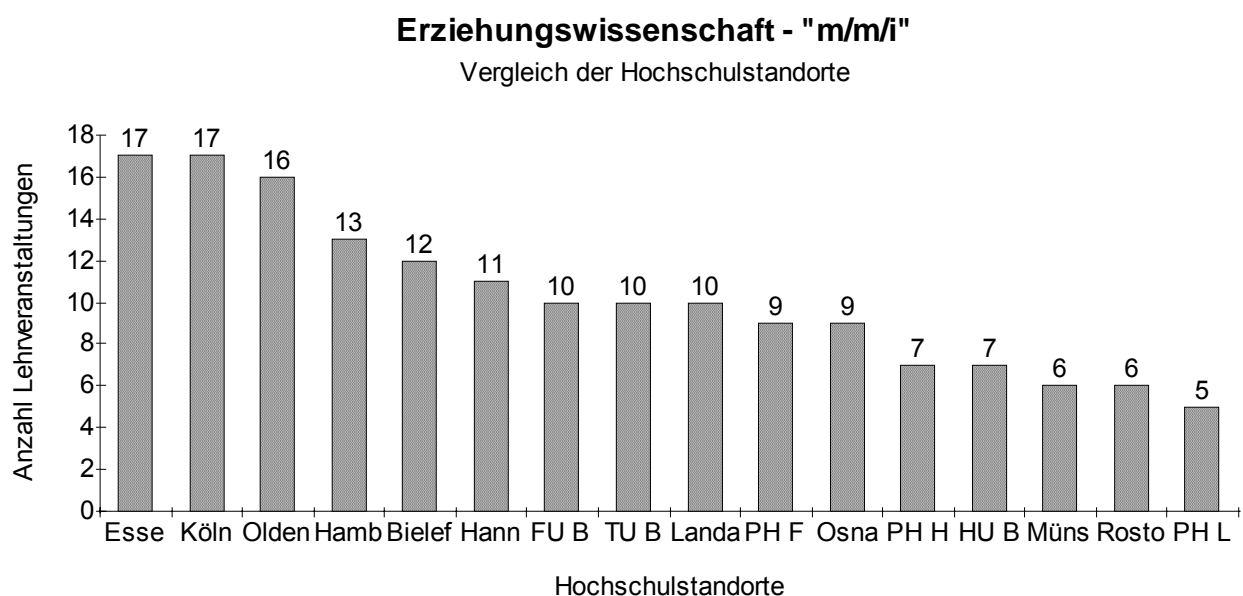
2.2.4 Vergleich der Hochschulstandorte

Beim Vergleich der Hochschulstandorte variieren die nationalübergreifenden pädagogischen Lehrveranstaltungen zwischen 0 und 26 und bei den Lehramtstypen zwischen 1 und 20 beim Lehramtstyp I bzw. 0 und 26 beim Lehramtstyp II (vgl. ANHANG-II). Die einzelnen Hochschulstandorte bieten zu unterrichtsspezifischen nationalübergreifenden Themen (SCB) zwischen 0 und 9 Lehrveranstaltungen an. Während hierbei beim Lehramtstyp I lediglich 0 bis 2 Lehrveranstaltungen angeboten werden, liegt beim Lehramtstyp II das Lehrangebot zwischen 0 und 9. Allgemeine curriculare Bausteine (ACB) wurden an den einzelnen Hochschulen 0 bis 26 Mal erfasst. Konkret wurden beim Lehramtstyp I 0 bis 20 und beim Lehramtstyp II 0 bis 26 nationalübergreifende Lehrveranstaltungen angeboten. Der Vergleich des nationalübergreifenden Lehrangebots an den einzelnen Hochschulstandorten zeigt eine hohe Spannbreite hinsichtlich der Anzahl der Lehrveranstaltungen.

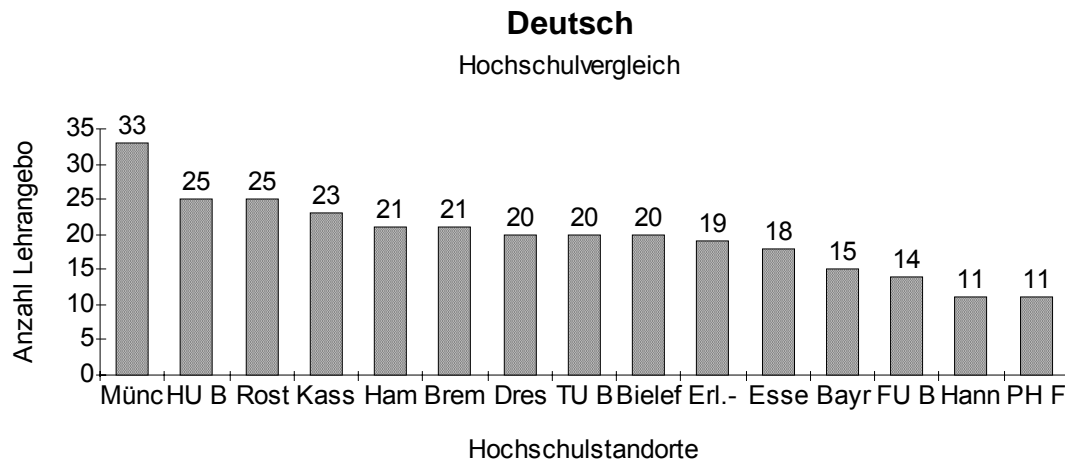
An welchen Hochschulstandorten werden die meisten nationalübergreifende pädagogischen Lehrveranstaltungen angeboten? Im Gesamtvergleich der Hochschulstandorte bietet Oldenburg (Niedersachsen) mit 26 Lehrveranstaltungen das höchste nationalübergreifende Lehrangebot gefolgt von der Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin), der Universitäten Hamburg (Hamburg), Rostock (Mecklenburg-Vorpommern) und Münster (Nordrhein-Westfalen) mit je 20 Lehrveranstaltungen. Abgesehen von Münster gehören alle genannten Universitäten dem Lehramtstyp II an.

An den Hochschulen werden zwischen 0 und 26 pädagogische Lehrveranstaltungen angeboten und zwischen 0 und 33 Lehrveranstaltungen im Fach Deutsch. Unterteilt man nun die maximale Anzahl der angebotenen Lehrveranstaltungen in Hochschulen mit einem niedrigen Anteil (0-10), mit einem mittleren Anteil (11-20) und einem hohen Anteil (21-33) an nationalübergreifende Lehrveranstaltungen, so erreichen die meisten Hochschulen im Fach Erziehungswissenschaft einen niedrigen Anteil an nationalübergreifende Lehrveranstaltungen (vgl. ANHANG-II, Tab. 12). Lediglich Oldenburg erreicht mit 26 Lehrveranstaltungen einen

hohen Anteil an nationalübergreifendem Lehrangebot gefolgt von den Universitäten Hamburg und Münster sowie der Humboldt-Universität zu Berlin mit je 20 Lehrveranstaltungen. Etwa 68 % aller Hochschulen bieten zwischen 0 und 10 Lehrveranstaltungen an, etwa 30 % der untersuchten Hochschulen verfügen über ein nationalübergreifendes Lehrangebot zwischen 11 und 20 und etwa 2 % haben ein hohes nationalübergreifendes pädagogisches Lehrangebot. Hierbei gehören die meisten Hochschulen mit niedrigem Lehrangebot dem Lehramtstyp I an. Bei Überprüfung des migrationsspezifischen Anteils an den nationalübergreifenden pädagogischen Lehrveranstaltungen, bieten die Universitäten Köln und die GH Essen die meisten Lehrveranstaltungen zu interkulturellen Themen an. Hamburg, das im Bundesländervergleich den höchsten Wert erzielte, erreicht beim Hochschulvergleich immerhin den 3. Rang. Insgesamt sind auf den ersten 10 Rängen 16 der 47 Hochschulstandorte zu finden, wobei der erste Rang von zwei Hochschulen des Lehramtstyps 1 belegt wird. In der Gesamtanzahl überwiegen jedoch die Hochschulstandorte des Lehramtstyps 2, die mit 12 Hochschulen vertreten sind.



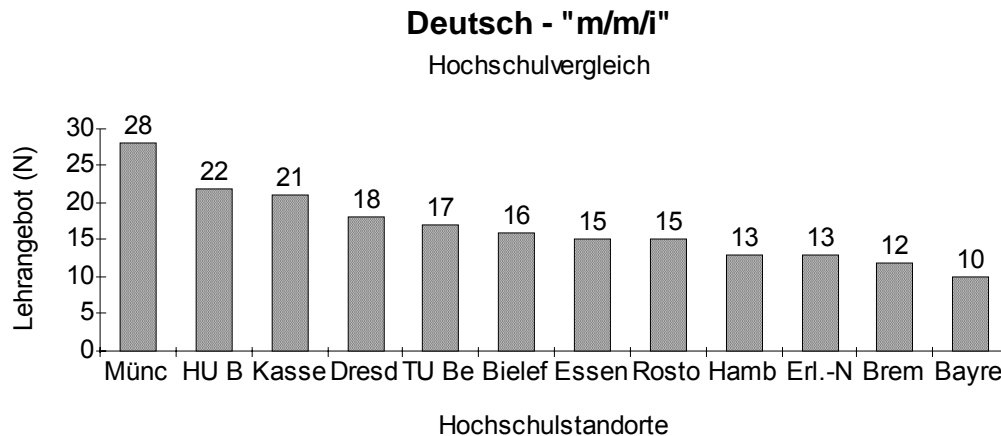
Im **Fach Deutsch** variiert beim Vergleich der Hochschulstandorte das nationalübergreifende Lehrangebot zwischen 0 und 33. Beim Lehramtstyp I zwischen 0 und 33, beim Lehramtstyp II zwischen 0 und 25 Lehrveranstaltungen. Im Gesamtvergleich der Hochschulstandorte erreicht LMU-München (Bayern) mit 33 Lehrveranstaltungen den höchsten Wert, gefolgt von den Universitäten Rostock (Mecklenburg-Vorpommern) und Humboldt-Universität zu Berlin (Berlin) mit je 25 Lehrveranstaltungen. Hierbei gehört München dem Lehramtstyp I an (vgl. ANHANG-II, Tab. 13).



Dass München den ersten Rang einnimmt ist kaum erstaunlich, aufgrund der Tatsache, dass der erste Lehrstuhl für Deutsch als Fremdsprache an einer bundesdeutschen Universität 1978 an der Ludwig-Maximilians-Universität München gegründet wurden. Die LMU-München verfügt dadurch in der Fachrichtung DaF über die älteste universitäre Tradition in Forschung und Lehre, die sich auch auf das hier untersuchte Lehrangebot niederschlägt (Götze/Grub/Pommerin 2003). Lehramtsstudierende in München erhalten die Gelegenheit vor allem fachdidaktische Lehrveranstaltungen zu besuchen.

Die einzelnen Hochschulstandorte bieten zu unterrichtsspezifischen nationalübergreifenden Themen (SCB) zwischen 0 und 19 Lehrveranstaltungen an (vgl. ANHANG-II, Tab. 12b). Während hierbei beim Lehramtstyp I 0 bis 16 Lehrveranstaltungen angeboten werden, liegt beim Lehramtstyp II das Lehrangebot zwischen 0 und 19 SCB-Lehrveranstaltungen. Allgemeine curriculare Bausteine (ACB) wurden an den einzelnen Hochschulen 0 bis 22 Mal erfasst, also mehr als bei den SCB. Konkret wurden beim Lehramtstyp I 0 bis 22 und beim Lehramtstyp II 0 bis 19 ACB-Lehrveranstaltungen angeboten. Der Vergleich des nationalübergreifenden Lehrangebots in Germanistik an den einzelnen Hochschulstandorten zeigt wie bereits bei der Erziehungswissenschaft auch hier eine hohe Spannbreite hinsichtlich der angebotenen Lehrveranstaltungen.

Hochschulstandorte mit migrationsthematischen Lehrveranstaltungen verteilen sich folgendermaßen auf den ersten 10 Rängen:



Die LMU-München belegt auch bei der migrationsthematischen Dimension im Fach Deutsch den ersten Rang. Zudem unterscheiden sich die Hochschulstandorte auf den ersten fünf Rängen beim Vergleich der Fächer Deutsch und Erziehungswissenschaft. Zudem konnte eine größere Variationsbreite der angebotenen Lehrveranstaltungen auf den ersten zehn Rängen im Fach Deutsch erfasst werden, welche zwischen 10 und 28 Lehrveranstaltungen an den einzelnen Hochschulstandorten variieren. Auf den ersten 10 Rängen sind im Vergleich zur Erziehungswissenschaft weniger Hochschulstandorte zu finden, wobei über die Hälfte dem Lehramtstyp I zugerechnet werden können.

An den Hochschulen werden zwischen 0 und 33 Lehrveranstaltungen angeboten. Unterteilt man nun dieses Lehrangebot in die drei Kategorien „niedriger Anteil (0-10)“, „mittlerer Anteil (11-20)“ und „hoher Anteil (ab 21)“ an nationalübergreifende Lehrveranstaltungen so erreichen die meisten Hochschulen im Fach Deutsch einen niedrigen Anteil an nationalübergreifende Lehrveranstaltungen und die wenigsten Hochschulen einen hohen Anteil an nationalübergreifendem Lehrangebot (vgl. ANHANG-II, Tab. 12b). Konkret bieten etwa 68 % aller Hochschulen zwischen 0 und 10 Lehrveranstaltungen, etwa 19 % der untersuchten Hochschulen verfügen über ein nationalübergreifendes Lehrangebot zwischen 11 und 20 und etwa 13 % haben ein hohes nationalübergreifendes Lehrangebot im Fach Deutsch. Hierbei gehören die meisten Hochschulen mit niedrigem Lehrangebot dem Lehramtstyp I an.

2.3 Zusammenhang „Prüfungsordnungen und Lehrangebot“

Die Prüfungsordnungen und Lehrangebote wurden auf curriculare Bausteine zur nationalübergreifenden Dimension hin untersucht. Von Bedeutung war u.a. zu erfassen, inwiefern die migrationsspezifische Dimension im vorliegenden Material Eingang gefunden hat. Konkret werden im folgenden die Ergebnisse zum Zusammenhang von

Prüfungsordnungen und Lehrangebot im Hinblick auf die migrationsspezifische Dimension dargelegt und diskutiert, wobei in einer Tabelle die Ergebnisse in übersichtlicher Form dargestellt sind (vgl. ANHANG-II, Tab. 16):

a) Zulassungsvoraussetzungen

Die Untersuchung der Zulassungsvoraussetzungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch ergab, dass im Lehramtstyp 1 keine verpflichtenden „Scheine“ vorausgesetzt werden und in einer Reihe von Prüfungsordnungen des Lehramtstyps 2 scheinbezogene Angaben zur migrationsspezifischen Dimension zu finden sind:

Im Fach **Erziehungswissenschaft** konnten an Berlins Hochschulen durchschnittlich 9 Lehrveranstaltungen (Teilnahmeschein), in Mecklenburg-Vorpommern 6 Lehrveranstaltungen (Leistungsnachweis), in Niedersachsen 6 Lehrveranstaltungen (fakultativer Teilnahmeschein) und in Schleswig-Holstein lediglich 2 Lehrveranstaltungen (Teilnahmeschein) erfasst werden.

Im Fach **Deutsch** als Zweitsprache konnte in Hamburg ein Teilnahmeschein erfasst werden und entsprechend hoch fällt der Anteil an Lehrveranstaltungen zur migrationsspezifischen Dimension. Unter den 25 Lehrveranstaltungen zur nationalübergreifenden Dimension bereiten 15 Lehrveranstaltungen auf migrationsspezifische Gegenstände vor.

An vier der 15 Bundesländer schreiben die Lehramtsprüfungen im Fach **Erziehungswissenschaft** vor, dass im Rahmen der grundständigen Lehrerbildung eine verpflichtende Lehrveranstaltung (Pflicht- bzw. Wahlpflicht) zur migrationsspezifischen Dimension belegt und mit einem Leistungs- bzw. Teilnahmeschein abgeschlossen werden muss.

Bei Betrachtung des Lehrangebots mit migrationsspezifischen Dimension in den Bundesländern, die in den Prüfungsordnungen den Scheinerwerb zu interkulturellen Gegenständen thematisieren, entsteht für das Fach Erziehungswissenschaft folgendes Bild:

Tab. 13 Scheinerwerb im Fach Erziehungswissenschaft und Anzahl der Lehrveranstaltungen mit migrationsspezifischen Dimension

	Lehramtstyp 1						Lehramtstyp 2								
	HE	NW	BA	SA	S-A	TH	BW	RP	SH	BB	NIE	BE	BR	HA	MV
Scheine								6	2 (+8)	k.A.	6	9	k.A.		6
Keine Scheine	4	7	1	2	1	0	5			k.A.			k.A.	13	

In Bundesländern, deren Prüfungsordnungen scheinspezifische Angaben zu migrationsbezogenen Aspekten machen, konnte durchschnittlich ein Lehrangebot von 6 Lehrveranstaltungen erfasst werden, wobei Schleswig-Holstein mit 2 Lehrveranstaltungen deutlich darunter liegt.

Bundesländer, die den Erwerb von Scheinen in der Prüfungsordnung nicht voraussetzen, erreichen durchschnittlich ein Lehrangebot von 4 Lehrveranstaltungen. Bei Betrachtung der Tabelle 13 lässt sich feststellen, dass bei den Bundesländern ohne „Schein“-Angabe Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Hamburg über diesem Durchschnitt liegen. Vor allem Hamburg liegt mit 13 Lehrveranstaltungen deutlich über den errechneten Durchschnitt. Wird Hamburg nicht berücksichtigt, dann liegt der Durchschnitt bei den übrigen 7 Bundesländern bei etwa 3 Lehrveranstaltungen. Hierbei liegen 4 Bundesländer des Lehramtstyps 1 – **Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen**- unter dem errechneten Durchschnittswert von 3 Lehrveranstaltungen. **Hessen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Hamburg** liegen über diesem Wert. Erklärt könnten die vergleichsweise höheren Ergebnisse bei fehlender „Schein“-Angabe durch die Angaben zu den inhaltlichen Prüfungsanforderungen und dem eventuellen Angebot an Ergänzungsstudiengängen. Diese sollen im folgenden näher betrachtet werden.

b) Inhaltliche Prüfungsanforderungen

Lehramtstyp 1. Im Fach Erziehungswissenschaft konnte zwischen den Angaben zu den inhaltlichen Prüfungsanforderungen der Bundesländer Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen und dem Lehrangebot **kein oder ein geringer** Zusammenhang hergestellt werden. Obwohl bis auf Bayern in den Prüfungsordnungen **aller Bundesländer des Lehramtstyps 1**, Angaben zur migrationsspezifischen Dimension zu finden, konnte im Bundesländerdurchschnitt nur ein geringfügiges oder nicht vorhandenes *migrationsspezifisches pädagogisches* Lehrangebot an den Hochschulen der Bundesländer Sachsen (Ø 2), Sachsen-Anhalt (Ø 1) und Thüringen (Ø 0) erfasst werden. Lediglich im Bundesland Nordrhein-Westfalen wurden durchschnittlich an jedem Hochschulstandort 7 pädagogische und 6 germanistische migrationsspezifische Lehrveranstaltungen angeboten. Sowohl im Fach Erziehungswissenschaft wie im Fach Deutsch überwiegen die migrationsspezifischen Anteile an den Hochschulstandorten des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen. Über die Hälfte (67 %) des migrationsspezifischen pädagogischen Lehrangebots im Lehramtstyp I wird in Nordrhein-Westfalen angeboten, was auf das Zusatzstudium Interkulturelle Pädagogik/DaZ an Hochschulen des Landes zurückzuführen ist, wie die Überprüfung einzelnen Hochschulstandorte ergab. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen den Angaben zur migrationsspezifischen Dimension der hessischen Prüfungsordnung und dem Lehrangebot festgestellt werden. Die angegebenen pädagogischen Kenntnisse beziehen sich je zur Hälfte auf die migrationsspezifische und die europäisch-vergleichende Dimension. Analog zu diesem Ergebnis aus der Analyse der Prüfungsordnung konnten im Lehrangebot von durchschnittlich 8 nationalübergreifenden pädagogischen Lehrveranstaltungen 4 zu migrationsspezifischen Aspekten erfasst werden. Im Fach Deutsch sind migrationsspezifische Kenntnisse zum sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Bereich angegeben. Entsprechend hierzu und in Verbindung zur Erweiterungsprüfung DaF werden von durchschnittlich 14 Lehrveranstaltungen 10 zur migrationsspezifischen Dimension angeboten.

Lehramtstyp 2. Bis auf Hamburg sind im Fach Erziehungswissenschaft bei den inhaltlichen Prüfungsanforderungen in allen Prüfungsordnungen Angaben zur migrationsspezifischen Dimension zu finden. Eine „Ausnahme“ bilden Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Berlin, welche jedoch einen Scheinerwerb zur migrationsspezifischen Dimension voraussetzen. In Zusammenhang zum Lehrangebot ergeben sich zwei Kategorien: Einerseits konnte in den Bundesländern Baden-Württemberg (Ø 5), Berlin (Ø 9), Rheinland-Pfalz (Ø

6), Mecklenburg-Vorpommern (Ø 6) und Niedersachsen (Ø 6) ein eindeutiger Zusammenhang zwischen den Angaben zur migrationsspezifischen Dimension in der Prüfungsordnung und dem tatsächlichen Lehrangebot hergestellt werden. Andererseits wurde im Bundesland Schleswig-Holstein (Ø 2) nur ein geringfügiges oder nicht vorhandenes *migrationsspezifisches pädagogisches* Lehrangebot erfasst.

Im Fach Deutsch konnte ein Zusammenhang zwischen den Angaben zur migrationsspezifischen Dimension in der Prüfungsordnung bzw. Ergänzung der Prüfungsordnung und dem tatsächlichen Lehrangebot in den Bundesländern Hamburg (Ø13), Mecklenburg-Vorpommern (Ø15), und Schleswig-Holstein (Ø 6) hergestellt werden.

Tab. 14 Kenntnisse und Ergänzungsstudien im Fach Deutsch und Anzahl der Lehrveranstaltungen mit migrationsspezifischen Dimension

	Lehramtstyp 1						Lehramtstyp 2								
	HE	NW	BA	SA	S-A	TH	BW	RP	SH	BB	NIE	BE	BR	HA	MV
Kenntnisse	+	-	-	-	+	-	+	-	+	k.A.	+	+	k.A.	+	
Ergänz	+	k.A.	+	+	+	+	+	+	+	k.A.	+	+	k.A.	+	+
Anzahl	10	6	8	9	7	0	2	5	6	7	3	15	12	13	15

In Baden-Württemberg (Ø 2) und Niedersachsen (Ø 3) konnte hingegen ein geringer Zusammenhang hergestellt werden. In einer Reihe von Prüfungsordnungen konnten keine Kenntnisse zur nationalübergreifenden Dimension im Fach Deutsch erfasst werden: Nordrhein-Westfalen, Bayern, Sachsen, Thüringen, Rheinland-Pfalz. Zusammenhänge zum Lehrangebot können möglicherweise durch das Angebot an Erweiterungsprüfungen erklärt werden.

c) Erweiterungsprüfung

Lehramtstyp 1. Mit Ausnahme von Thüringen konnte in Bundesländern, welche in der Prüfungsordnung eine *Erweiterungsprüfung* angeben vor allem ein Zusammenhang zwischen dem Studienfach/-gang DaF/DaF und dem migrationsspezifischen Lehrangebot im Fach Deutsch hergestellt werden (Bayern: Ø 8, Sachsen: Ø 9, Sachsen-Anhalt: Ø 7). Im Fall von Sachsen-Anhalt waren zudem auch migrationsspezifische Kenntnisse im Fach Deutsch (Sprach- und Literaturwissenschaft) angegeben. Etwa 43 % des migrationsspezifischen Lehrangebots im Fach Deutsch wurde im Sommersemester 2002 in Bayern angeboten. Dieser hohe Anteil kann in Zusammenhang zum Erweiterungsfach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache gesehen werden, da entsprechende nationalübergreifenden Kenntnisse nicht in den inhaltlichen Prüfungsanforderungen des Fachs Deutsch angegeben sind. In der Prüfungsordnung von Nordrhein-Westfalen ist keine Angabe zu einem migrationsspezifischen

Erweiterungsfach zu finden, so dass der Zusammenhang zwischen Erweiterungsfach und Lehrangebot nicht untersucht werden kann.

Lehramtstyp 2. In den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein ist beim Zustandekommen von Ergebnissen mit einem höheren migrationsspezifischen Lehrangebot im Fach Deutsch und/oder Erziehungswissenschaft auch der Faktor Erweiterungsprüfung Daf/DaZ bzw. Interkulturelle Pädagogik, bzw. Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache zu berücksichtigen, der zu einem höheren Lehrangebot führen *kann*. In der Prüfungsordnung des Bundeslandes Rheinland-Pfalz sind keine Kenntnisse und keine Scheine zur migrationsspezifischen Dimension angegeben. Dennoch ist an den beiden Hochschulstandorten dieses Bundeslandes mit durchschnittlich 5 angebotenen Lehrveranstaltungen ein hohes Lehrangebot zu finden, was auf die Erweiterungsprüfung Deutsch als Fremdsprache (Lehrer für Kinder mit fremder Muttersprache) zurückgeführt werden kann. Ähnliches kann für Berlin festgestellt werden, an dessen Hochschulen durchschnittlich 15 Lehrveranstaltungen zur migrationsspezifischen Dimension angeboten werden.

Das geringe pädagogische Lehrangebot in den Bundesländern **Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen** des Lehramtstyps 1 kann in Zusammenhang zu fehlenden scheinspezifischen Angaben in der Prüfungsordnung gebracht werden, sowie im Fall Bayern mit fehlenden Angaben zu migrationsthematischen Prüfungsanforderungen. Das durchschnittlich hohe pädagogische Lehrangebot der Bundesländer **Nordrhein-Westfalen** des Lehramtstyps I und **Baden-Württemberg** des Lehramtstyps II können auf die migrationsthematischen Prüfungsanforderungen wie auch auf das Lehrangebot des Studiengangs Ausländerpädagogik/Interkulturelle Pädagogik zurückgeführt werden. Im Fall des Bundeslandes Hessen konnte ein Zusammenhang zu den inhaltlichen Prüfungsanforderungen hergestellt werden.

Das niedrige pädagogische Lehrangebot von Schleswig-Holstein steht in Widerspruch zu dem angegebenen Teilnahmechein in der Prüfungsordnung und dem Erweiterungsstudiengang Interkulturelle Pädagogik. Dieser Widerspruch wird aufgelöst, sobald die Veranstaltungen zu den Schulpraktischen Studien mitgezählt werden. Zur Erinnerung sei erwähnt, dass solche Lehrveranstaltungen nicht berücksichtigt wurden, da in der Regel diese nur mit Schulpraktische Studien betitelt sind. Flensburg bildet hierbei eine Ausnahme und betitelt im Sommersemester 2002 acht Lehrveranstaltungen zur Kategorie „Schulpraktische Studien“ mit

„Einführung in die Unterrichtspraxis unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Lernen“.

Das überdurchschnittlich hohe pädagogische Lehrangebot in Hamburg steht in keinem Zusammenhang zu den fehlenden Angaben in der Prüfungsordnung zu den Zulassungsvoraussetzungen und den inhaltlichen Prüfungsanforderungen. Eine mögliche Erklärung könnte im Studienangebot zur „Interkulturellen Erziehung“ der Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache liegen, deren Lehrveranstaltungen teilweise auch von Lehramtsstudierenden besucht werden können (vgl. Anhang-II). Das Ergebnis von Hamburg verdeutlicht zudem den Stellenwert der Studienordnung im deutschen Lehrerbildungssystem, vor allem vor dem Hintergrund der noch aus den Anfängen der 80er-Jahre stammenden Hamburger Prüfungsordnung, die zum Zeitpunkt der Erhebung (2002) überarbeitet wurde.

Letztlich kann im Fach Deutsch der Zusammenhang zwischen den Angaben zur migrationsspezifischen Dimension in der Prüfungsordnung und dem tatsächlichen Lehrangebot vor allem durch das Erweiterungsstudium erklärt werden.

Beim Vergleich der beiden **Lehramtstypen** im Hinblick auf die migrationsspezifische Dimension fällt folgendes auf. Der Lehramtstyp mit einer Reihe von Bundesländern, die in der Prüfungsordnung verpflichtende curriculare Bausteine integriert haben, also der Lehramtstyp 2 verfügt durchschnittlich über ein höheres Lehrangebot zur migrationsspezifischen Dimension als dies bei den Bundesländern des Lehramtstyps 1 der Fall ist (vgl. Tab. 15).

Tab. 15 Pädagogik: Lehrangebot mit migrationsspezifischer Dimension

	Lehramtstyp 1		Lehramtstyp 2	
	N	Ø	N	Ø
migrationsspezifisch	87	4	133	6
Nationalübergreifend	146	6	218	10

Zudem fällt beim Lehrangebot beider Lehramtstypen auf, dass die migrationsspezifischen curricularen Bausteine gegenüber den europäisch-vergleichenden überwiegen. Ein ähnliches Ergebnis konnte bei der Untersuchung der Prüfungsordnungen zu den jeweiligen nationalspezifischen curricularen Bausteinen (e/i/v= I und m/m/i= II) erfasst werden wie im Anhang II in Tabelle 16 zu sehen ist.

Auch im Fach Deutsch überwiegen beim Lehrangebot beider Lehramtstypen die migrationsspezifischen curricularen Bausteine. Im Lehramtstyp 1 wird ein durchschnittlich

höheres Lehrangebot erreicht, wobei dies wohl auf den in der Prüfungsordnungen angegebenen Ergänzungsstudiengängen mit Schwerpunkt DaF/DaZ zurückzuführen ist.

Tab. 17 Deutsch: Lehrangebot mit migrationsspezifischer Dimension

	Lehramtstyp 1		Lehramtstyp 2	
	N	Ø	N	Ø
migrationsspezifisch	175	8	140	6
Nationalübergreifend	235	10	208	9

Auf einen letzten Punkt sei an dieser Stelle noch eingegangen: In den Prüfungsordnungen wird zudem die **Regelstudienzeit** geregelt. Es fällt beim Vergleich der Durchschnittswerte aus Tabelle 16 auf, dass Bundesländer mit einer Regelstudienzeit von 8 und mehr Fachsemestern allgemein höhere Werte erzielen. Mit Fischer kann angenommen werden, obwohl die Hochschulen das Problem zur Qualifizierung der Lehrer erkennen und Lehrveranstaltungen anbieten, ist das Problem von inhaltlichen Kürzungen im Studienangebot unumgänglich, um bei einer Regelstudienzeit von 6 Semestern Lehramtsstudierenden Grundlagen in allen Bereichen zu vermitteln (vgl. Fischer 1983: 50). Studierende an Hochschulstandorten mit einer längeren Regelstudienzeit erhalten somit eher die Gelegenheit einen migrationsthematischen Schwerpunkt während ihres Studiums zu bilden, als dies an Hochschulstandorten mit einer kürzeren Regelstudienzeit der Fall ist. Ausgehend von der Kulturhoheit der Länder ist auch die Dauer der einzelnen Lehramter in den jeweiligen Bundesländern uneinheitlich geregelt. Wie bereits in Kapitel I angeführt, forderte der Grundschulverband 1994 eine mindestens achtsemestrige Lehrerausbildung, um eine verbesserte Lehrerbildung erzielen zu können (vgl. Schmitt 1994: 7f, vgl. auch Faust-Siehl u.a. 1996:250). Konkret bieten die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen im Fach Erziehungswissenschaft durchschnittlich 6,5 Lehrveranstaltungen zur migrationsspezifischen Dimension und die übrigen Bundesländer bieten lediglich 3,1 Lehrveranstaltungen. Im Fach Deutsch bieten die Bundesländer mit einer höheren Regelstudienzeit durchschnittlich 10,8 Lehrveranstaltungen und die Bundesländer mit einer niedrigeren Regelstudienzeit als 8 Fachsemester 5,8 Lehrveranstaltungen. Die Bundesländer mit einer höheren Regelstudienzeit werden dem Lehramtstyp 2 zugeordnet, wodurch die vorliegenden Ergebnisse zu den einzelnen untersuchten Kategorien nochmals relativiert werden.

2.4 Lehrangebot und Fragebogenerhebung: Qualifizierung von Studierenden an ausgewählten deutschen Hochschulen

Im Laufe der vorliegenden Studie kam die Frage auf, inwiefern das migrationsspezifische Lehrangebot von den Studierenden tatsächlich genutzt wird und ob die Studierenden im Anschluss an den Besuch solcher Lehrveranstaltung der Ansicht sind entsprechende Qualifikationen zur Beschulung von sprachlich und kulturell heterogenen Schulklassen erworben zu haben. Ziel war es eine Fragebogenerhebung bei Lehramtsstudierenden an vier ausgewählten Hochschulstandorten durchzuführen, von denen zwei verpflichtende Module in der Grundschullehrerausbildung integriert hatten. Unter den Bundesländern mit einem Pflichtmodul fiel aufgrund der Wohnungsnähe der Verfasserin die Wahl auf Rheinland-Pfalz, das in der Prüfungsordnung einen Wahlpflichtschein in Erziehungswissenschaft voraussetzt¹⁵⁵. Zudem wurden zwei Hochschulstandorte des Bundeslandes Baden-Württemberg ausgewählt, welches in seiner alten Prüfungsordnung noch ein Pflichtmodul zur migrationsspezifischen Dimension integrierte, in seiner neuen Prüfungsordnung von 1998 dies jedoch abschaffte.

Die ausgewählten Bundesländer bilden zukünftige Grundschullehrer im Rahmen des übergreifenden Lehramtstyps „Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit Schwerpunkt Grundschule“ aus und weisen hinsichtlich dieser Lehramtsausbildung Gemeinsamkeiten und Unterschiede in folgenden Kategorien auf¹⁵⁶:

Beiden Bundesländern ist gemeinsam, dass sie eine interkulturelle Erweiterungsprüfung anbieten: In Baden-Württemberg wird ‚Ausländerpädagogik‘ und in Rheinland-Pfalz wird ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (Lehrer für Kinder mit fremder Muttersprache) angeboten. Im Fach Deutsch ist in beiden Bundesländern kein interkultureller Pflichtschein vorgegeben, jedoch werden an die Studierenden in Baden-Württemberg interkulturelle/internationale Anforderungen gestellt¹⁵⁷. Hervorzuheben ist, dass in Rheinland-Pfalz auch das Fach Grundschulpädagogik als Wahlfach angeboten wird. Darüber hinaus können folgende Unterschiede festgehalten werden: Benötigt ein Lehramtsstudierender in Baden-Württemberg

¹⁵⁵ Im Verlauf der Fragebogenerhebung konnte festgestellt werden, dass aufgrund mangelnden Lehrangebots in dem weiteren Wahlpflichtbereich, der interkulturelle Wahlpflichtschein einen Pflichtschein für alle Studierende des Lehramts an Grund- und Hauptschulen darstellte.

¹⁵⁶ Folgende Angaben beziehen sich auf die Prüfungsordnungen der beiden Bundesländer:

Baden-Württemberg: Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I – GHPO I) vom 31. Juli 1998 geändert durch Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung der Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I vom 16. Dezember 1999 (GBl. S.41ff)

Rheinland-Pfalz: Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen vom 16. Juni 1982 (GVBl. S. 227) geändert durch die Verordnung vom 15.07.1992 (GVBl., S.231), geändert durch die Verordnung (§23) vom 28.06.1996 (GVBl. S.251), geändert durch die Verordnung vom 31.08.2000 (GVBl. S.367)

¹⁵⁷ *Baden-Württemberg:* Im Rahmen der Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur sind „individuelle und kulturelle (auch interkulturelle) Aspekte des sprachlichen und literarischen Lernens“ gefordert (vgl. GHPOI, S.17). Daneben werden zu den speziellen Aufgaben des Deutschunterrichts auch die „Probleme der Zwei- und Mehrsprachigkeit“ gerechnet (GHPOI, S.18)

6 Semester, um sein 1. Staatsexamen zu erlangen, so werden die Studierenden in Rheinland-Pfalz ein Semester länger studieren müssen. Trotzdem liegen beide Bundesländer hinsichtlich ihrer Regelstudienzeit mit je 6 Fachsemester für die Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg und 7 Fachsemester für die beiden Hochschulstandorte Koblenz und Landau in Rheinland-Pfalz nah beisammen. Erwerben die Lehramtsstudierenden in Rheinland-Pfalz einen interkulturellen Pflichtschein in Pädagogik¹⁵⁸, werden von ihren Kommilitonen im Nachbarbundesland nur interkulturelle Kenntnisse in Pädagogik¹⁵⁹ gefordert. Zudem ist in methodischer Hinsicht der Vergleich der Lehrerbildung an der Universität und an Pädagogischen Hochschulen von Interesse, da letztere am Vereinheitlichungsprozess der Lehrerbildung nicht teilgenommen haben. Beide Bundesländer schneiden beim Bundesländervergleich ähnlich ab, d.h. mit durchschnittlich 8 Lehrveranstaltungen für Baden-Württemberg und 7 für Rheinland-Pfalz entspricht ihr nationalübergreifendes pädagogisches Lehrangebot in etwa dem Durchschnitt aller untersuchten Bundesländer (8). Die 4 ausgewählten Hochschulstandorte der beiden Bundesländer - PH Heidelberg, PH Karlsruhe und die Abteilungen Koblenz und Landau der Universität Koblenz-Landau - weisen folgende Merkmale auf: Beide haben je einen Standort mit mittlerem und niedrigem interkulturellen Angebot in Erziehungswissenschaft (vgl. ANHANG-II, Tab. 12). Im ANHANG-II sind in Tab. 17 die vorangegangenen Ausführungen zusammenfassend dargestellt.

Der konstruierte Fragebogen gründete u.a. auf die Datenauswertung der Vorlesungsverzeichnisse und fragte die Probanden nach den besuchten nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen während ihres Studiums. Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung wurden die Studierenden aus der Retrospektive über den Besuch von nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen während ihres Studiums befragt. Aufgrund der 6-semestrigen Regelstudienzeit für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg wurde die Befragung auf die 5 vorhergehenden Semester vom Zeitpunkt der Erhebung, WS 2002/03, festgelegt. Somit konnten in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz sowohl Studierende befragt werden, die bei Einhaltung der Regelstudienzeit sich in der Prüfungsphase bzw. in den Endzügen des Hauptstudiums befanden wie auch Studierende des

¹⁵⁸ Leistungsnachweis im Rahmen der Wahlpflichtveranstaltung „Integration von Kindern mit fremder Muttersprache“ Im Grunde Pflichtveranstaltung, da keine weitere Wahlpflichtveranstaltung im Umweltfach angeboten wird.

¹⁵⁹ In der baden-württembergischen Prüfungsordnung zum Lehramt an Grund- und Hauptschulen ist folgendes zu finden: • Unter dem Bereich ‚Erziehung, Bildung und Gesellschaft‘ wird die Erziehung in der Differenzierung von Gesellschaft, ethnischer, sozialer und gesellschaftlicher Herkunft hervorgehoben. • Unter dem Bereich ‚Schule als Institution‘ wird die Struktur des Schulwesens in Baden-Württemberg, anderen Bundesländern und in Europa betont.

Grundstudiums, die keine oder wenige nationalübergreifende Lehrveranstaltungen besucht haben könnten. Konkret wurde das nationalübergreifende Lehrangebot vom SS 2000 bis zum SS 2002 in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch erfasst.

Tab. 17 Nationalübergreifendes Lehrangebot „Erziehungswissenschaft“ vom SS 2000 - SS 2002

	Gesamt (N)	Gesamt Ø
PH Heidelberg	49	9,8 (8) ¹⁶⁰
PH Karlsruhe	30	6 (11)
Landau	63	12,6 (11)
Koblenz	20	4 (3)

Beim Vergleich der vier Hochschulstandorte im **Fach Erziehungswissenschaft** belegt die PH Koblenz, wie auch im Sommersemester 2002, den letzten Rang. All die erfassten nationalübergreifende Lehrveranstaltungen zu den jeweiligen Hochschulstandorten werden im jeweiligen Hochschul-Fragebogen in der Reihenfolge SS 2002 bis SS 2000 aufgelistet. Hierbei wiederholen sich an den einzelnen Hochschulen im Laufe der fünf Semester eine Reihe von Lehrveranstaltungen. Dennoch ist diese Darstellungsform als Erinnerungstütze für die Studierenden gewählt worden.

Für die Fragebogenuntersuchung ist nun von Interesse diese Vielfalt des nationalübergreifenden pädagogischen Angebots zu untersuchen, d.h. die unterschiedlichen Titel der Lehrveranstaltungen zu erfassen. Betrachtet man nun das pädagogische Lehrangebot nach der Vielfalt über die fünf untersuchten Semester hinweg kommen wir zu folgendem Ergebnis:

Tab. 18 Nationalübergreifendes Lehrangebot „Erziehungswissenschaft“ vom SS 2000 - SS 2002 nach Titeln

	Gesamt (N)
PH Heidelberg	28 (m)
PH Karlsruhe	22 (m)
Landau	42 (h)
Koblenz	13 (n)

Das vielfältigste pädagogische Lehrangebot ist in Landau, gefolgt von der PH Heidelberg und der PH Karlsruhe zu finden.

Im **Fach Deutsch** konnten in den beiden Bundesländern Baden-Württemberg mit durchschnittlich 3 Lehrveranstaltungen und in Rheinland-Pfalz mit durchschnittlich 5

¹⁶⁰ In Klammern steht das Lehrangebot zum Sommersemester 2002.

Lehrveranstaltungen ähnliche niedrige Werte im Vergleich zum Bundesländerdurchschnitt von 9,4 ermittelt werden.

Die 4 ausgewählten Hochschulstandorte PH Heidelberg, PH Karlsruhe, Universität Koblenz-Landau, Abt. Koblenz und Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau weisen für das Sommersemester 2002 folgende Merkmale auf: Alle haben im Fach Deutsch ein deutlich niedriges nationalübergreifendes Lehrangebot für die Lehramtsstudierenden: Landau (8), PH Karlsruhe (4), Koblenz (2) PH Heidelberg (1)). Beim Vergleich des nationalübergreifenden Lehrangebots „Deutsch“ vom Sommersemester 2000 bis zum Sommersemester 2002 an allen vier Hochschulstandorten ist eine ähnliche Rangfolge wie zum Sommersemester 2002 zu finden: Landau hat mit durchschnittlich 7 Lehrveranstaltungen pro Semester das höchste nationalübergreifende Lehrangebot gefolgt von der PH Karlsruhe (4), der PH Heidelberg (3) und Koblenz (2).

Tab. 19 Nationalübergreifendes Lehrangebot „Deutsch“ vom SS 2000 - SS 2002

	SUM (N)	SUM Ø
HD	14	3
KA	21	4
LD	35	7
KO	8	2

Wie sieht es nun mit der Vielfalt des Lehrangebots aus? Betrachtet man das nationalübergreifende Lehrangebot nach der Vielfalt über die fünf untersuchten Semester hinweg kommen wir zu folgendem Ergebnis:

Tab. 20 Nationalübergreifendes Lehrangebot „Deutsch“ vom SS 2000 - SS 2002 nach Titeln

	Gesamt (N)
PH Heidelberg	14 (m)
PH Karlsruhe	16 (m)
Landau	26(h)
Koblenz	4(n)

Das vielfältigste Lehrangebot ist in Landau, gefolgt von der PH Karlsruhe und der PH Heidelberg zu finden.

Zudem wurden in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch folgende Werte von Lehrveranstaltungen zur migrationsthematischen Dimension im Vergleich zur europäisch-international-vergleichenden Dimension errechnet:

Tab. 21 “e/i/v” – “m/m/i”: Erziehungswissenschaft und Deutsch

	Erziehungswissenschaft		Deutsch	
	e/i/v	m/m/i	e/i/v	m/m/i
PH HD	6	22	4	10

PH KA	15	7	4	12
Landau	9	33	3	23
Koblenz	8	5	2	2

Im Gesamtvergleich haben Deutsch-Studierende die Möglichkeit einen migrationsspezifischen Schwerpunkt im Rahmen ihrer pädagogischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien zu belegen. Vor allem Studierende an der Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau haben hierzu die Möglichkeit.

Folgende Tabelle fasst die Ergebnisse des Lehrangebots in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch während des Zeitraums 2000 bis 2002 an den vier Hochschulstandorten zusammen, wobei zwischen einem „europäischen/internationalen/vergleichenden“ und „migrations-/minderheitenspezifischen/interkulturellen“ Schwerpunkt unterschieden wird.

Tab. 22 Lehrangebot vom Sommersemester 2000 bis Sommersemester 2002 nach Titel

Hochschulstandorte	Erziehungswissenschaft		Deutsch	
	eur/int	m/m/i	eur/int	m/m/i
PH HD	6	22	4	10
PH KA	15	7	4	12
Landau	9	33	3	23
Koblenz	8	5	2	2
Summe	38	67	13	47

Von Interesse sind in erster Linie die Lehrveranstaltungen mit migrations-/minderheitenspezifischem Gegenstand, um der Frage nachgehen zu können, ob ein Zusammenhang zwischen dem Besuch dieser Lehrveranstaltungen und Lehrer- und Lehrqualifikationen bei den Studierenden für den Unterricht in heterogenen Schulklassen erfasst werden kann. Beim untersuchten Lehrangebot im Fach **Erziehungswissenschaft** an den vier Hochschulstandorten hatten in erster Linie Studierende in Landau (N=33) und der PH Heidelberg (N= 22) während der fünf untersuchten Fachsemester die Möglichkeit einen Schwerpunkt zum Unterricht von multikulturellen Schulklassen zu bilden.

Im Fach **Deutsch** erzielt die Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau (N=23) mit deutlichem Abstand von der PH Karlsruhe (N=12) den höchsten Wert.

2.5 Diskussion: Prüfungsordnungen - Lehrangebot

Im folgenden werden die Ergebnisse zu den Prüfungsordnungen und dem Lehrangebot in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch zusammenfassend dargestellt und diskutiert.

Ergebnisse „Prüfungsordnungen“

Die Untersuchung der Prüfungsordnungen ergab in Bezug auf verpflichtende curriculare Bausteine zur migrationsspezifischen Dimension, dass lediglich 4 von 15 Bundesländern solche im Fach Erziehungswissenschaft vorgeben. Lediglich Hamburg setzt bei einer DaZ-Schwerpunktsetzung im Fach Deutsch einen entsprechenden Pflichtenchein zur Prüfungszulassung voraus. Inhaltliche Prüfungsanforderungen wie auch Erweiterungsstudiengänge zur migrationsspezifischen Dimension sind in den Prüfungsordnungen in größerem Maße integriert. Migranten- und Minderheitensprachen nehmen einen marginalen Stellenwert ein.

Als Kritik zu den vorliegenden Ergebnissen kann mit Seibert, der seine Ausführungen auf die Schulpädagogik/Allgemeine Pädagogik bezieht, gefragt werden, ob bei fehlender Scheinpflcht in den meisten Bundesländern „nicht nur ein oberflächlicher Einblick in diese Gegenstandsfelder beabsichtigt ist“ (Seibert 2001b: 14f) und Studierende im faktischen Studium je nach Wahl der Teilnahmescheine, Leistungsnachweise und Prüfungsgegenstände curriculare Bausteine zur migrationsspezifischen Dimension umgehen können. Eine Dimension, die aufgrund der kulturellen und sprachlichen Heterogenität von Schülern – vor allem an deutschen Schulen - letztlich ein konstituierendes Merkmal des Klassenzimmers an Grundschulen bildet.

FRAGEBOGEN-STUDIE:

1. Pflichtmodule und fakultative Module

a) Infolge dieser vorliegenden Ergebnisse wird das Studieverhalten von Lehramtsstudierenden zur migrationsthematischen Dimension in einem Bundesland mit Pflichtmodulen und in einem Bundesland ohne Pflichtmodule in den Fächern Erziehungswissenschaft (Item 12a) und Deutsch (Item 13a) untersucht. Hierbei wird der Frage nachgegangen, ob Studierende neben den obligatorischen Studienmodulen auch fakultative Module zu migrationsspezifischen Gegenständen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch belegen. Zudem wird zu untersuchen sein, ob Studierende ohne vorgegebene Pflichtencheine das migrationsthematische Lehrangebot nutzen.

b) Im Fall von besuchten Lehrveranstaltungen wird nach den Beweggründen zu fragen sein eine nationalübergreifende Lehrveranstaltung besucht (Item 19) bzw. nicht besucht (Item 12b/Item 13b) zu haben.

2) Erweiterungsstudien

Von Interesse ist ob Studierende im Rahmen vom grundständigen Studiengang Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Thematik besuchen oder dies aufgrund von

Erweiterungsstudien in DaF bzw. Interkulturelle Pädagogik tun (Item 12a/Item13a i.V. m. Item 18). Zudem, ob Studierende nach ihrem Studium ein Interesse an einer Weiterqualifizierung zu „DaF/Interkulturelle Pädagogik“ aufweisen (Item 21u).

3) Migranten- und Minderheitensprachen

Vor dem Hintergrund des multilingualen Klassenzimmers ist zu untersuchen, ob Studierende im Rahmen von weiterqualifizierenden Maßnahmen grundlegende Kenntnisse einer Migrantensprache erworben haben oder dies im weiteren (Studien-) Verlauf planen (Item 16 i.V.m. Item 23 und Item 24).

4) Lehrerqualifikationen

Die Erfassung von Studierendendaten zu eben dargelegten Faktoren dient als Grundlage, um deren Zusammenhang mit Lehrer-Qualifikationen für den Unterricht von kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen zu untersuchen. Hierbei werden Studierende nach dem Besuch von nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen gebeten den Grad an erworbenen Lehrer-Qualifikationen einzuschätzen (Item 21).

Lehrangebot im Fach Pädagogik: Vergleich WS 1981/82 und SS 2002

In Kapitel I wurden aus der Studie von Leitmann (1982) Ergebnisse des ausländerpezifischen Lehrangebots im Hauptfachstudiengang Pädagogik (Dipl.-Päd./M.A.) vorgelegt. Eine Vergleichbarkeit der Daten aus dem WS 1981/82 und dem SS 2002 erweist sich als schwierig, da die Daten aus dem Sommersemester 2002 an Hochschulstandorten erhoben wurden, die das Lehramt an Grundschulen anbieten. Dennoch soll durch den Vergleich die Dimension des Entwicklungsprozesses zum migrationsspezifischen Lehrangebot im Fach Pädagogik verdeutlicht werden. Vergleicht man nun die Ergebnisse aus dem Wintersemester 1981/82 mit dem Lehrangebot an deutschen Hochschulen 20 Jahre später, so können folgende Aussagen getroffen werden:

Konnte 1981/82 ein Lehrangebot von 106 Lehrveranstaltungen zu Ausländerfragen an 30 von 52 Hochschulen (57,7 %) erfasst werden, so wurden im Sommersemester 2002 an 45 von 47 Hochschulstandorten (95,7 %) bereits 220 migrationsspezifische Lehrveranstaltungen angeboten. Einerseits weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass das Lehrangebot fast flächendeckend an den wissenschaftlichen Hochschulen eingeführt worden ist, andererseits wurden im Sommersemester 2002 durchschnittlich 4,6 Lehrveranstaltungen gegenüber durchschnittlich 2 Lehrveranstaltungen im Wintersemester 1981/82 pro untersuchter

Hochschule angeboten (vgl. ebd., S. 186). Das Lehrangebot an migrationsspezifischen Lehrveranstaltungen wurde innerhalb von 20 Jahren immerhin mehr als verdoppelt.

Das höchste Lehrangebot fand sich sowohl im Wintersemester 1981/82 wie auch im Sommersemester 2002 in Hamburg mit jeweils durchschnittlich 5 und 13 Lehrveranstaltungen. Die Spitzenposition Hamburgs folgen im Wintersemester 1981/82 die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen mit durchschnittlich 4,2 Lehrangeboten und im Sommersemester die Hochschulen in Berlin mit durchschnittlich 9 Lehrveranstaltungen sowie den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen mit 7 Lehrveranstaltungen.

Zudem war das Lehrangebot an den einzelnen Hochschulen und zu beiden Erhebungszeitpunkten sehr unterschiedlich: Lag das Lehrangebot im Wintersemester 1981/82 zwischen 1 und 12 Lehrveranstaltungen an den 30 Hochschulen mit Lehrangebot, so wurden im Sommersemester 2002 zwischen 1 und 26 Lehrveranstaltungen an den 45 Hochschulen gemessen. Ähnlich wie im Wintersemester 1981/82 konnte auch im Sommersemester 2002 an den meisten Hochschulstandorten ein geringes Lehrangebot zur migrationsspezifischen Dimension erfasst werden. Hieraus können wir auf eine von Anfang an erfolgte Spezialisierung einzelner Hochschulstandorte in der pädagogischen Lehre schließen, die im weiteren Verlauf ausgebaut worden ist wie das Beispiel Hamburg zeigt.

Zusammenfassend kann durch die Ergebnisse des Vergleichs Tomlinsons Feststellung, in der Lehrerbildung reagiere man auf multikulturelle gesellschaftliche Entwicklungen mit einem „long slow process“ (Tomlinson 1989: 119), bekräftigt werden.

Lehrangebot „Pädagogik“ und „Deutsch“ - Bundesländerübergreifende Ergebnisse

Insgesamt wurden mehr nationalübergreifende germanistische Lehrveranstaltungen als pädagogische angeboten. Bei einer Gesamtanzahl von 815 nationalübergreifende Lehrveranstaltungen entfielen 45 % auf das pädagogische Lehrangebot und 55 % auf das germanistische Lehrangebot. In beiden Fächern überwiegen die migrationsthematischen Studienanteile, wobei beim Fächervergleich dies mit etwa 60 % zugunsten des Faches Deutsch ausfällt. Erklärt werden kann dies durch die Entwicklung der migrationsspezifischen Anteile in der Lehrerbildung. Bereits zu den Anfängen der Ausländerpädagogik gewann die Frage nach der Qualifikation der Lehrer an Bedeutung. Als kurzfristig zu realisierende Maßnahmen wurden einerseits die Institutionalisierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache in Lehre und Forschung genannt wie auch die Einrichtung des Studienschwerpunkts „Lehrer für Ausländerkinder“ für Lehramtsstudiengänge mit der Möglichkeit eine entsprechende Qualifikationsbescheinigung darüber zu bekommen (vgl. Hohmann 1976c: 234).

Lehrveranstaltungen zum Thema „Deutsch als Fremdsprache für den Unterricht ausländischer Schüler“ wurden zunächst an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten und Gesamthochschulen mit Lehramtsstudiengängen für die Primarstufe und die Sekundarstufe I angeboten (vgl. Schade 1986: 281). Lehramtsstudierende konnten für das 1. Staatsexamen im fachdidaktischen Prüfungsteil Deutsch als Fremdsprache als ein Prüfungsgebiet auswählen (vgl. Schade 1986: 282). Die Etablierung einer Fachdisziplin „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ erfolgte an den deutschen Hochschulen schrittweise und in den 80-er Jahren haben alle Bundesländer Maßnahmen in der Lehrerbildung zum Unterricht ausländischer Schüler ergriffen (vgl. Schade 1986: 282):

- „1. in speziell für die Lehrerfortbildung eingerichteten Institutionen,
2. als Element der grundständigen Lehrerbildung,
3. als Weiterbildungsstudiengang zum Erwerb einer Erweiterungs- bzw. Zusatzprüfung zum Staatsexamen für das Lehramt, meist auf Grund- und Hauptschule beschränkt“ (Schade 1986: 282).

„Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ hat sich an den Hochschulen schwerpunktmäßig als Lehrgebiet für den Unterricht von Migrantenkindern herausgebildet (vgl. Schade 1986: 286f). Zudem werden weiterhin auch Fortbildungsseminare angeboten (vgl. Loth 1983: 44f; Schade 1986; Radtke 1987; Krüger-Potratz 1987).

Beim Vergleich der beiden Fächer fällt zudem auf, dass die anwendungsbezogenen unterrichtsspezifischen Bausteine in Erziehungswissenschaft unterrepräsentiert sind, im Fach Deutsch hingegen diese geringfügig unter den allgemeinen curricularen Bausteinen liegen. Dies bedeutet, dass Studierende an deutschen Hochschulen im Fachstudium „Deutsch“ mehr Studiermöglichkeiten bekommen, um auf den Unterricht in multikulturellen Schulkassen vorbereitet zu werden, als dies beim Besuch von pädagogischen Lehrveranstaltungen der Fall ist. Eine differenzierte Untersuchung im Fach Deutsch ermöglichte in der Fachrichtung DaF/DaZ/IG die Feststellung einer migrationsspezifischen und einer unterrichtsbezogenen Schwerpunktsetzung. Überwiegen die fachdidaktischen Anteile im Fach Deutsch im Allgemeinen, so konnte im Besonderen dieser fachdidaktische Schwerpunkt in DaF/DaZ/IG festgestellt werden. Dieses Ergebnis kann in der Tradition gesehen werden „einzelne Wahl-Lehrveranstaltungen innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Studiums der Lehramtsstudenten und innerhalb fachdidaktischer Studienangebote, insbesondere des Deutschlehrerstudiums“ (Reich 1988: 28) zu bieten. Zukünftige Deutschlehrer werden durch den Besuch von entsprechenden Lehrveranstaltungen in DaF/DaZ/IG die Möglichkeit bekommen, fachdidaktische und sprachwissenschaftliche Qualifikationen zu erwerben. Dieses

Ergebnis verdeutlicht, dass die beschriebenen Maßnahmen für den DaF/DaZ-Unterricht auf einer eher anwendungsorientierten Ebene anzusiedeln sind.

Lehrangebot „Pädagogik“ und „Deutsch“ - Lehramtstypvergleich

Studierende beider Lehramtstypen erfahren eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen. Studierende des Lehramtstyps 2 werden einerseits eher nationalübergreifende pädagogische Lehrveranstaltungen, andererseits eher unterrichtsbezogene Lehrveranstaltungen in Erziehungswissenschaft und Germanistik besuchen können als Studierende des Lehramtstyps 1. Studierende des Lehramtstyps I erhalten eher die Möglichkeit Lehrveranstaltungen in DaF/DaZ/IG zu besuchen und dort Qualifikationen zur migrationsspezifischen Dimension zu erwerben, als dies bei Studierenden des Lehramtstyps 2 der Fall ist.

Lehrangebot „Pädagogik“ und „Deutsch“ - Bundesländervergleich

Der Bundesländervergleich führte zu dem Ergebnis, dass vor allem (Lehramts-)Studierende in während ihres Studiums die idealsten Bedingungen in Hamburg gefolgt von Berlin vorfinden, um im Fach Erziehungswissenschaft einen migrationsthematischen Schwerpunkt zu bilden. Als Ergebnis des Bundesländervergleichs für das Fach Deutsch kann festgehalten werden, dass Studierende am besten in Mecklenburg-Vorpommern und Berlin einen Schwerpunkt zur migrationsthematischen Dimension bilden können. Zudem konnten Hamburg und Bremen ähnlich hohe Werte erreichen. Alle Bundesländer gehören dem Lehramtstyp II an.

Zudem ermöglicht der Vergleich nach der unterrichtsspezifischen Schwerpunktsetzung eine differenzierte Betrachtung des Lehrangebots, welche zum Ergebnis führt, dass in allen Bundesländern im Fach Erziehungswissenschaft vor allem unterrichtsübergreifende Themen und im Fach Deutsch bei etwa die Hälfte der Bundesländer überwiegend unterrichtsspezifische Bausteine angeboten werden.

Lehrangebot „Pädagogik“ und „Deutsch“ - Hochschulstandort-Vergleich

Der Vergleich des nationalübergreifenden und im besonderen des migrationsspezifischen Lehrangebots an den einzelnen Hochschulstandorten zeigt eine hohe Spannweite hinsichtlich der angebotenen Anzahl der Lehrveranstaltungen im jeweilig untersuchten Fach. Diese Uneinheitlichkeit der nationalübergreifenden Lehre an den Hochschulen spiegelt die allgemeine Heterogenität in der deutschen Lehrerbildung wider. Die Ergebnisse nach Hochschulstandort verdeutlichen einerseits, dass ein hohes Lehrangebot an einzelnen Hochschulen eines Bundeslandes zu einem verzerrten Bild der Studienrealität im

Bundesländervergleich führen kann. Andererseits kommt die Frage auf, inwiefern Angaben zu inhaltlichen Prüfungsanforderungen in der Prüfungsordnung, Eingang in die Studienrealität jeder Hochschule des entsprechenden Bundeslandes finden.

Sowohl im Fach Deutsch wie auch im Fach Erziehungswissenschaft ist an den meisten Hochschulen ein niedriges nationalübergreifendes Lehrangebot im Vergleich zum höchst erreichten Wert einer Hochschule vorzufinden. Lässt man die Differenzierung nach Fach fallen, so entsteht im Anhang-II auf Tabelle 18 die vorliegende Studienmöglichkeit für Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch, die auch erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen besuchen müssen.

Die meisten untersuchten Hochschulen verfügen mit 45 % über einen niedrigen Anteil an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen, gefolgt von den Hochschulen mit einem hohen Anteil (34 %). D.h. etwa 1/3 der untersuchten Hochschulen ermöglicht den Deutsch-Studierenden im Lehramt einen nationalübergreifenden Schwerpunkt während des Studiums zu setzen. Die wenigsten Hochschulen verfügen über einen mittleren Anteil an nationalübergreifendem Schwerpunkt. Eine Erklärung des stark heterogenen Bild in der Hochschullandschaft findet sich in der hochschulspezifischen Entwicklung. Mit Krüger-Potratz war der erste Ergänzungsstudiengang

„der 1978 für vier Jahre als Modellversuch eingerichtete und mit Bundesmitteln geförderte Studiengang „Lehrer für Kinder fremder Muttersprache“ an der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule (EWH) **Landau** (...). Es folgten, ohne die genaue Reihenfolge des Aufbaus bzw. der tatsächlichen Einrichtungen im einzelnen nachhalten zu wollen: die Pädagogischen Hochschulen Kiel, Schwäbisch-Gmünd und **Karlsruhe**, die Universität **Bremen**, die **GHS Kassel** (Modellversuch), die Universitäten **Hamburg**, **Oldenburg**, **Erlangen-Nürnberg**, die **Universität/GHS Essen**, die Pädagogischen Hochschulen Hildesheim, Heidelberg, **Freiburg**, Reutlingen, die Universitäten **Bielefeld**, **Münster**, **Frankfurt** usw.“ (Krüger-Potratz 1987: 71)

Lässt man die nicht mehr vorhandenen Pädagogische Hochschulen Kiel, Hildesheim und Reutlingen außer acht, so verfügen in der hier durchgeführten Studie 9 der bei Krüger-Potratz angeführten Hochschulstandorte über einen hohen Anteil an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen, Landau, Karlsruhe und Frankfurt liegen im oberen Mittelfeld und lediglich die PH Heidelberg und Schwäbisch Gmünd belegen einen Platz auf den hinteren Rängen.

Weiteren Aufschluss über die vorliegenden Ergebnisse könnten die zum Sommersemester 2002 gültigen Studienordnungen bieten, wie auch eine Analyse der einzelnen Institute und des wissenschaftlichen Personals nach dem Kriterium interkultureller Schwerpunkt. Diese weitergehende Untersuchung hätte jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit bei Weitem gesprengt.

Ergebnisse zum Zusammenhang „Prüfungsordnungen und Lehrangebot“

Ausgrund der vorliegenden Datenlage kann ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Kategorien der nationalspezifischen curricularen Bausteine und den Angaben in den Prüfungsordnungen angenommen werden. Die Prüfungsordnung scheint gemäß dieser Ergebnisse, vor allem was das mangelnde Lehrangebot zur migrationsspezifischen Dimension im Fach Erziehungswissenschaft in den Bundesländern Bayern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen anbelangt, eine regulierende Wirkung zu haben. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass die Integration von Erweiterungsstudiengängen in die Prüfungsordnung positiven Einfluss auf das Lehrangebot nehmen kann. Letztlich können diese Zusammenhänge nur angenommen werden und sind durch die Hinzunahme von Studienordnungen zu bestätigen oder zu widerlegen, was Gegenstand einer weiteren Arbeit sein könnte. Zudem konnte erwartungsgemäß ein Zusammenhang zwischen einer längeren Regelstudienzeit und einem höheren Lehrangebot zur migrationsspezifischen Dimension hergestellt werden. Die Bundesländer mit einer höheren Regelstudienzeit werden dem Lehramtstyp 2 zugeordnet, wodurch die vorliegenden Ergebnisse zu den einzelnen untersuchten Kategorien nochmals relativiert werden. Dieses Ergebnis kann in Zusammenhang zu einer Verlängerung und Vereinheitlichung aller Lehramtsstudiengänge diskutiert werden.

Der Lehramtstyp II, also dem Lehramtstyp mit einer Reihe von Bundesländern, die in der Prüfungsordnung verpflichtende curriculare Bausteine integriert haben, verfügt durchschnittlich über ein höheres Lehrangebot (\emptyset 6) zur migrationsspezifischen Dimension als dies bei den Bundesländern des Lehramtstyps 1 (\emptyset 4) der Fall ist. Dieses Ergebnis verdeutlicht, das mangelnde bildungspolitische Desinteresse vor allem für den grundschulspezifischen Lehrerbildungsbereich (Lehramtstyp I) verpflichtende Qualifizierungsmaßnahmen zu implementieren.

Lehrangebot und Fragebogenerhebung

In Baden-Württemberg und in Rheinland-Pfalz ist an den Hochschulen im Fach Pädagogik ein niedriger und mittlerer Anteil an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen zu finden. Ein hoher Anteil nationalübergreifenden Lehrangebots konnte an keiner Hochschule der beiden untersuchten Bundesländer gemessen werden. Im Fach Deutsch ist in allen untersuchten Hochschulen ein niedriger Anteil an interkulturellen Lehrveranstaltungen vorzufinden.

Ausgehend von den Ergebnisse zum Lehrangebot an den vier untersuchten Hochschulstandorten (PH HD, PH KA, Landau, Koblenz) wird erwartet, dass vor allem Probanden der Universität Koblenz-Landau, Abt. Landau auf ein breiteres migrationsspezifisches Lehrangebot im Fach Erziehungswissenschaft und Deutsch treffen und theoretisch die Möglichkeit haben in beiden Fächern einen entsprechenden Schwerpunkt zu setzen. Ähnliches wird an der PH Heidelberg in Bezug auf das Fach Erziehungswissenschaft und an der PH Karlsruhe in Bezug auf das Fach Deutsch erwartet. Inwiefern das Lehrangebot auch genutzt wird und zudem zu Qualifikationen führt, soll in der Fragebogenstudie erhoben werden. Die migrations-/minderheitenspezifische Lehrveranstaltungen werden in Kapitel 4 herangezogen und den Items des Fragebogens zur Qualifizierung der Studierenden zugeordnet.

Hypothese: In Abhängigkeit von den Gegenständen der angebotenen Lehrveranstaltungen an den einzelnen Hochschulstandorten wird auch ein entsprechendes Qualifikationsprofil bei den Probanden dieser Hochschulstandorte erwartet.

III. Die Lehrerausbildung zum Primarstufenlehrer an griechischen Universitäten im Kontext des kulturell und sprachlich heterogenen Klassenzimmers

Ausgehend von der in Kapitel I beschriebenen hohen Schullabbruchquote von Zuwandererkindern beim Übergang von der Primarstufe¹⁶¹ zur Sekundarstufe I, wird der Primarstufenlehrausbildung hinsichtlich der Qualifizierung der zukünftigen Lehrerschaft für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen eine besondere Bedeutung beigemessen. In diesem Kapitel wird untersucht, inwiefern nationalübergreifende curriculare Bausteine im Curriculum der universitären Lehrerausbildung zum Primarstufenlehrer Eingang gefunden haben. Eine Immatrikulation zum Studium für das Primarstufenlehramt kann an 9 Hochschulstandorten erfolgen (vgl. ANHANG-III, Tab. 1). Von Interesse ist für die vorliegende Arbeit inwiefern Lehramtsstudierende des Studiengangs „Lehramt der Primarstufe“ (und des Studienfachs „Neugriechisch“) an den griechischen Universitäten für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen vorbereitet werden. Im Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ werden Lehrer für den Unterricht an Regelschulen in der Primarstufe (Klassenstufe 1-6 für 6- bis 12-jährige) ausgebildet. Obwohl Primarbildung und Untere Sekundarbildung (Klasse 1 bis 3 für 12- bis 15-jährige) „nach der neuesten Gesetzesgebung als Einheit gesehen“ werden, „was auch in der curricularen Abstimmung deutlich wird“ (vgl. Schmitt 2001: 131f), wird zwischen den Lehramtstypen für die Primarstufe und die Sekundarstufe unterschieden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der primarstufenspezifische Lehramtstyp untersucht.

Anfang der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts fand die Neugründung der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung an den griechischen Universitäten statt. Von Bedeutung für die vorliegende Arbeit ist das „warum“ dieser Neugründung. Gegenläufig zur Entwicklung an anderen europäischen Ländern fand die Akademisierung der Grundschullehrerausbildung nicht mit der Integration der bis dahin bestehenden Pädagogischen Akademien statt. In einem kurzen historischen Abriss wird die Notwendigkeit

¹⁶¹ Der Besuch der Primarstufe (Dimotiko) und der unteren Sekundarstufe (Gymnasion) bildet der Bereich einer grundlegenden Bildung für alle Schüler (Schmitt 2001: 131). Im Gegensatz zu Deutschlands selektiven Schulsystem werden alle Schüler 9 Jahre lang gemeinsam beschult. Zudem werden in der Regel „in der Grundschule alle Kinder in die nächsthöhere Klasse versetzt (...). Auch das Abschlusszeugnis nach der 6. Klasse wird stets erteilt, da ja alle Kinder ihre neunjährige Schulpflicht im dreijährigen Gymnasium erfüllen müssen. Im Gymnasium gibt es Wiederholungsprüfungen.“ (Schmitt 2001: 133) In der Grundschule werden die Fächer Religiöse Erziehung, Neugriechisch, Mathematik, Geschichte, Umweltstudien einschl. Religiöse Studien für die 1. und 2. Klasse, Geographie, Physik, Soziale Studien und Politische Bildung, Ästhetische Bildung, Leibeserziehung, Fremdsprache und Schulleben unterrichtet (ebd., S. 132). Als Fremdsprache wird der Unterricht von Englisch ab der 4. Schulklasse angegeben (vgl. www.ypepth.gr). Zudem wurde zu Beginn des 21. Jahrhunderts das Pilotprojekt „Ganztagsschule“ durchgeführt und seit dem Schuljahr 2002/03 wurde die Ganztagsschule - bei Bedarf – flächendeckend eingeführt (vgl. ausführlicher www.ypepth.gr).

nach der Neugründung der Pädagogischen Fachbereiche, die mit einer Neukonzipierung der Lehrerrolle in einer demokratischen Gesellschaft einhergehen, skizziert (vgl. Kap. 1). Um die Frage zu beantworten, ob an griechischen Universitäten die zukünftigen Primarschullehrer auch auf nationalübergreifende Gesichtspunkte hin ausgebildet werden, ist es erforderlich Einblick in Grundlagen der Lehrerausbildung zu bekommen: In organisatorische und rechtliche Grundlagen der Primarschullehrerausbildung, wie auch in handlungspraktische Gegebenheiten der Lehrerausbildung, womit das tatsächliche Studienangebot gemeint ist. Konkret werden die Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung auf ihre allgemeine und nationalübergreifende Aspekte in ihrer Organisation hin untersucht (Kap. 2). Danach wird die Studien- und Prüfungsordnung des grundständige Studiengangs „Lehramt der Primarstufe“ ebenfalls auf allgemeine und nationalübergreifende Aspekte analysiert (Kap. 3). Der Fokus der Untersuchung wird sowohl in Kapitel 2 und in Kapitel 3 vor allem auf zwei Fachbereiche gerichtet, dem P.T.D.E. Athen und dem P.T.D.E. Volos. Die in Kapitel 2.4 aufgestellten Hypothesen werden anhand des Aufbaus der P.T.D.E Athen und Volos wie auch der nationalübergreifenden curricularen Bausteine im Lehrangebot untersucht. Sodann werden die nationalübergreifenden curricularen Bausteine in den Fächern „Erziehungswissenschaft“ und „Neugriechisch“ im Curriculum der Lehrerausbildung an den P.T.D.E. erfasst (Kap. 4).

Da der Institutionalisierungsprozess der PTDE bis in die Mitte der 90er Jahre hinein andauerte, liegt erst seit Ende der 90er Jahre auch eine kontrastive Überblicksliteratur zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung vor. Infolgedessen gründen die Ausführungen zu den PTDE vor allem auf die Monographien von Stamelos (1999), Evangelopoulos (1998a; 1998b) und Antoniou (2002).

Zielstellung

Im Fokus der griechischen Untersuchung stehen vier Fragestellungen:

- a) Ob hinsichtlich der Zuwanderungsbewegungen in der universitären Lehrerausbildung auf curricularer Ebene Maßnahmen zur wissenschaftlichen Ausbildung der zukünftigen Primarstufenlehrer in den Fächern Pädagogik und Neugriechisch ergriffen wurden. Hierfür wird das Lehrangebot des Jahrzehnts untersucht, in welchem die Migrationsproblematik an den Schulen am stärksten in die schulische Realität eingedrungen ist, und zwar der 90er Jahre.
- b) Der Zusammenhang zwischen strukturellen Merkmale der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung und gesetzlicher Rahmenbedingungen mit dem nationalübergreifenden Lehrangebot.

- c) Die Erfassung des nationalübergreifenden Lehrangebots während eines Semesters, um diese Daten mit dem deutschen Lehrangebot vergleichen zu können.
- d) Die Erfassung der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen von sechs Semestern an vier ausgewählten Fachbereichen, um die Qualifikationen von Studierenden für den Unterricht in heterogenen Schulklassen im Rahmen der Fragebogenerhebung untersuchen zu können.

Auf der Grundlage der Ergebnisse werden Aussagen über die Offenheit und Flexibilität des griechischen Lehrerausbildungssystems auf sozialen Wandel zu reagieren getroffen.

Die Stichprobe

Im Hinblick auf die Erfassung des curricularen Lehrangebots bilden entsprechend zu den vier Fragestellungen auch jeweils vier unterschiedliche Stichproben den Fokus der Untersuchung:

- a) Die Entwicklung der nationalübergreifenden curricularen Bausteine im grundständigen Studiengang Lehramt der Primarstufe in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch wurde vom Studienjahr 1991/92 über dem Studienjahr 1996/97 bis zum Studienjahr 2002/03 an allen neun Pädagogischen Fachbereichen für Primarstufenbildung untersucht.
- b) Für die ausführliche Analyse des nationalübergreifenden Lehrangebots wurden zwei Hochschulstandorte, der P.T.D.E. Athen und der P.T.D.E Volos, ausgewählt.
- c) Für den Vergleich mit der deutschen Stichprobe wurden aus den Ergebnissen der Fragestellung a) die Daten zum Sommersemester 2003 herausgearbeitet.
- d) Für die Fragebogenerhebung wurde zudem das entsprechende Lehrangebot der Pädagogischen Fachbereiche Athen, Patras, Thessaloniki und Volos der Studienjahre 2000/2001, 2001/02 und 2002/03 erhoben.

Die Materialgrundlage

Die Materialgrundlage bilden im optimalen Fall die Studienführer der Pädagogischen Fachbereiche, welche allgemeine Informationen zum Fachbereich, die Studien- und Prüfungsordnung, den Studienplan und das Vorlesungsverzeichnis enthalten. Der Studienführer wird in der Regel jährlich zu Beginn des akademischen Studienjahres herausgegeben und umfasst u.a. das Lehrangebot für das Winter- und Sommersemester. Das Lehrangebot ist hierbei entweder als „Lehrprogramm“ oder als „Empfohlener Studienplan“ zu finden. Problematisch war einerseits, dass nicht alle Pädagogischen Fachbereiche für den

untersuchten Zeitraum jährlich einen Studienführer herausgegeben hatten. Andererseits waren angeforderte Exemplare nicht mehr vorrätig. In diesen Fällen wurden die Anmeldeformulare für die Teilnahme der Studierenden an den Lehrveranstaltungen angefordert, welche das Lehrangebot zum Winter- bzw. Sommersemester enthielten. Ergab sich die Möglichkeit das Lehrangebot aus dem Internet herunterzuladen, wurde diese genutzt, was allerdings eher selten der Fall war. Hingegen konnten fehlende Informationen zur Organisation der Pädagogischen Fachbereiche teilweise den Internetseiten der Fachbereiche entnommen werden^{162;163}.

Für die Fragebogenuntersuchung ist bevorzugt auf die Anmeldeformulare zurückgegriffen worden, die kurz vor Vorlesungsbeginn bzw. während der beginnenden Vorlesungszeit den Studierenden ausgehändigt werden. Änderungen im Vergleich zu den Angaben des Studienführers konnten somit berücksichtigt werden. Lediglich zwei der untersuchten vier Fachbereiche händigten der Verfasserin solche Formulare aus, die anderen beiden Sekretariate der Fachbereiche verwiesen auf den empfohlenen Studienplan im Studienführer.

Insgesamt bildeten Studienführer, Anmeldeformulare und Internetangaben sowie das Gesetz 1268/1982 und der Präsidialerlass 320/1983 die Materialgrundlage für die Untersuchung der griechischen Lehramts für die Primarstufe.

Methode

Die methodische Vorgehensweise wird in den einzelnen Kapiteln beschrieben.

1. „Von den Διδασκαλεῖα (Schullehrerseminaren) über den Παιδαγωγικὴς Ακαδημίας (Pädagogischen Akademien) zu den Παιδαγωγικὰ Τμήματα Δημοτικῆς Εκπαίδευσης (Pädagogischen Fachbereichen für Volksschulbildung) an den Universitäten“ oder „Von den griechisch-christlichen Idealen zum humanistischen Ideal in der Lehrerausbildung“

Die Lehrerausbildung der griechischen Primarstufenlehrer findet gegenwärtig an den Pädagogischen Fachbereichen für Volksschulbildung an den Universitäten statt. Doch nicht

¹⁶² Alle Universitäten haben *Auszüge* diverser Daten aus den Studienführern auch online zur Verfügung, so dass bei fehlendem gedruckten Studienführer auf diese Informationen zurückgegriffen wurde.

¹⁶³ Schwierigkeiten das Material von Deutschland aus zu erfassen bzw. zugeschickt zu bekommen sowie der kostenaufwendige Besuch aller 9 Universitäten im Anfangsstadium der Untersuchung, um das Material zu kopieren, führten dazu, eine Bibliothekarin um ihre Mithilfe zu bitten. Die Bibliothekarin forderte das entsprechende Material bei den verschiedenen Fachbereichsbibliotheken an, und soweit vorhanden, wurden Kopien oder gedruckte Studienführer ihr in der Regel zugeschickt. Bei den vier ausgesuchten Fachbereichen für die Fragebogenerhebung wurde noch fehlendes bzw. nicht zugeschicktes Material im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes in Griechenland nachgeholt.

immer wurden Primarstufenlehrer an Universitäten ausgebildet. In der fast 180-jährigen Geschichte dieser Lehrerausbildung werden Primarstufenlehrer erst seit 20 Jahren an den Universitäten unterrichtet. Die griechische Lehrerausbildung zum Grundschullehrer kann in drei Perioden unterteilt werden: Nach der Befreiung von der türkischen Besetzungsmacht im Jahre 1821 sind Schullehrerseminare (Διδασκαλεῖα) gebildet worden, die im Jahre 1933 von den Pädagogischen Akademien (Παιδαγωγικῆς Ακαδημίας) abgelöst wurden. Mit dem Gesetz 320/1983 sind die Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung (Παιδαγωγικὰ Τμήματα Δημοτικῆς Εκπαίδευσης) an den Universitäten gegründet worden, wo sie bis heute (2004) angesiedelt sind.

Betrachtet man die Entwicklung der Lehrerausbildung für Primarstufenlehrer so weist diese einerseits eine ähnliche Entwicklung, zumindest ihrer institutionellen Ansiedlung nach, wie die Lehrerausbildung für die jüngeren Schüler in Deutschland. Ein deutscher Einfluss ist durch die Regentschaft des Bayern Otto I bereits zur Periode der Schullehrerseminare zu finden (vgl. Antoniou 2002: 27). Die Übertragung ausländischer Gesetzestexte ins Griechische bildet mit Stamelos ein grundlegendes Merkmal für die Entwicklung des griechischen Bildungssystems (vgl. Stamelos 1999: 23). Vor allem die Diskussion zum deutschen Einfluss und inwiefern von einem Abbild der deutschen Lehrerausbildung in der griechischen Lehrerausbildung gesprochen werden kann, bildet Anlass zur kontroversen Diskussion in der griechischen Literatur (vgl. hierzu Stamelos 1999, Antoniou 2002, Evangelopoulos 1998). Andererseits wurde Lehrerausbildung nicht wie in anderen europäischen Ländern in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in die Universitäten integriert, sondern als Pädagogischer Fachbereich neugegründet. Dies ist in Zusammenhang zum nationalistischen Charakter der Schullehrerseminare und Pädagogischen Akademien zu sehen. Letzterer Aspekt, die Notwendigkeit einer Neugründung an den der Lehrerausbildung für den Primarbereich an den Universitäten wird in einem kurzen historischen Abriss näher betrachtet, um einen Einblick in das Ganze zu bekommen und dadurch die Entwicklungen in den letzten beiden Jahrzehnten besser zu verstehen.

1.1 Schullehrerseminar – Pädagogische Akademien – Pädagogische Fachbereiche für Primarstufenbildung

Die Organisation der *Schullehrerseminare*, die Studieninhalte, die Ideologie des Seminars wie auch das Verhalten von Lehrenden und Studierenden wurden bis ins Detail von der zentralen Staatsmacht festgelegt (vgl. Stamelos 1999: 23). Im Besonderen führte das Bildungsministerium die Aufsicht und die Kontrolle über die Organisation der Seminare, so

dass ihre Leistung von den ideologischen und politischen Interessen des Staates gelenkt wurde (vgl. Evangelopoulos 1998a: 197). Der griechische Staat hatte von Beginn seiner Gründung an ein reges Interesse an der Bildung und somit auch an der Ausbildung der Pädagogen (vgl. Stamelos 1999: 40). Hierbei standen neben den pädagogischen auch die politischen Ausläufer einer Ausbildung im Mittelpunkt (ebd., S. 42). Für den neugegründeten Staat erwies sich eine einheitliche nationale Identität und die Unterstützung einer kontinuierlichen geistigen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung als Notwendigkeit (ebd., S. 40). Die Stärkung des nationalen Bewusstseins mittels der staatlich ausgebildeten Lehrerschaft steht vor allem in dieser Periode im Fokus der politischen Bemühungen (vgl. Antoniou 2002: 43). Die Schwierigkeit noch von der Türkei besetzte Gebiete zu befreien, wie auch europäische Interessen führten zu dieser Fokussierung (ebd.). In diesem Zusammenhang ist 1878 die Wiederaufnahme des Lehrbetriebs im Schullehrerseminar Athen zu sehen (ebd., S. 44). Der Staat sah im Lehrer einen Vertreter seiner Politik, der auch im entlegendsten griechischen Dorf die Staatsmacht vertreten könnte (vgl. Stamelos 1999: 50). Aufgrund dessen wurde der Lehrer bereits während seiner Ausbildungsphase unter starker staatlicher Kontrolle, sprich für Griechenland starker parteigebundener Kontrolle, gesetzt (ebd., S. 42). Der neugegründete Staat war von politischen Konfrontationen und einer großen politischen Unbeständigkeit gekennzeichnet, welche im Bereich der Lehrerbildung zu Eingriffen durch die Parteien, zu unzähligen Reformen, den Austausch von Personal und eine Unsicherheit unter den Pädagogen führten (ebd., S. 41).

Wie in allen Epochen der Lehrerbildung, so wird zur Zeit der Schullehrerseminare wie auch in den späteren Pädagogischen Akademien der Blick auf die Qualifikation der Lehrer durch starke negative Kritik getrübt (ebd., S. 45). Fehlendes Wissen, fehlende pädagogische Grundlagen und ein Unterricht nach Gewissen werden den als ungebildet bezeichneten Lehrern zugeschrieben (ebd., S. 46). Die unzureichende Lehrqualifikation und die schwierigen Arbeitsverhältnisse sind im 19. Jahrhundert nicht nur in Griechenland, sondern auch in anderen europäischen Staaten zu finden (ebd., S. 48).

Nach den politischen Misserfolgen im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die türkisch besetzten griechischen Gebiete zu befreien kam es zur Kritik des altertumsorientierten Bildungssystems, welches das (neu-)griechische sprach- und gesellschaftliche Nationalbewusstsein nicht stärken konnte (vgl. Antoniou 2002: 47f). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts kommt es zu einer Bewegung, die neugriechische vom Volk gesprochene Sprache, dimotiki, im Bildungssystem zu etablieren (ebd., S. 47ff), als „notwendige Voraussetzung für die Erreichung dieses Ziels wurde die Einführung der Volkssprache in der

Primarstufe gesehen“ (S. 49). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts findet die neugriechischen Sprache und Literatur Eingang in den Studienplan des einzig verbliebenen Schullehrerseminars dem sogenannten Maraslio in Athen (ebd., S. 51f). Diesem Fortschritt, der Einführung der dimotiki¹⁶⁴ hervorgerufen durch eine bürgerlich-moderne Gruppierung, widersetzt sich eine königlich-konservative Gruppierung (vgl. Stamelos 1999: 43), welche die volksfremde Katharevousa¹⁶⁵ etablieren möchte. Aus dieser Konfrontation¹⁶⁶ setzte sich die königlich-konservative Gruppierung durch, was zu einer Schließung der Schullehrerseminare und die Gründung der zweijährigen Pädagogischen Akademien führte (ebd., S. 44). Ausgehend von diesen Ausführungen gelangt Stamelos zum Schluss, dass die Pädagogischen Akademien das Produkt des politischen Sieges einer bestimmten politischen Gruppierung und der damit verbundenen Ideen waren (ebd., S. 45).

Mit dem Gesetz 5802/1933 wurden 1933 die fünfjährigen Schullehrerseminare geschlossen und von den **Pädagogischen Akademien** mit zweijähriger Studienzeit abgelöst, wobei die Studienbewerber nun den Sekundarschulabschluss vorweisen mussten¹⁶⁷ (vgl. Evangelopoulos 1998a: 70). Antoniou spricht vom „statischen Charakter der Pädagogischen Akademien auf allen Ebenen das Fehlen jeglicher theoretischer und empirischer wissenschaftlicher Forschung hinsichtlich der Probleme und der Verbesserung der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien“ (Antoniou 2002: 259). Internationaler Fortschritt habe somit einen geringfügigen Einfluss auf Veränderungen des Studienplans und somit auch auf die didaktisch-pädagogische Ausbildung der zukünftigen Lehrer gehabt (ebd., S. 259). Während der Diktatur des 4. August¹⁶⁸ sind die rechtlichen Grundlagen zur Lehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien in die Richtung restriktiver Maßnahmen reformiert worden mit dem Ziel den Studierenden das absolutistische Gedankengut aufzuoktroyieren (vgl. Stamelos 1999: 29). Diese Maßnahmen umfassten beispielsweise die Überprüfung der sozialen Gesinnung der Studienbewerber oder die Errichtung nationalistischer Jugendgruppen durch die Studierenden (ebd., S. 29). Die Gesetzesgrundlagen aus dem Jahre 1937 der Diktaturzeit bewahren ihre Rechtsgültigkeit bis

¹⁶⁴ Bis zum Jahre 1976 erfährt die dimotiki in Abhängigkeit von der Sprachpolitik der jeweiligen Regierung einen unterschiedlichen Stellenwert in der Grundschule (vgl. Evangelopoulos 1998a: 54).

¹⁶⁵ Eine Kunstsprache, die in Anlehnung an das Altgriechische und der Volkssprache im 19. Jahrhundert durch Korais konstruiert wurde.

¹⁶⁶ vgl. ausführlicher zur Konfrontation im Zeitraum 1900-1932 Evangelopoulos (1998a: 13ff).

¹⁶⁷ Als wichtige Gründe für die Schließung der Studienseminare und die Gründung der Pädagogischen Akademien wurde die Trennung der Allgemeinbildung (Sekundarstufe) und der Berufsbildung (Pädagogische Akademien), die Verschiebung der Berufswahl vom 14. zum reiferen 17. Lebensjahr, die Sekundarausbildung und damit ein höheres Bildungsniveau der Bewerber, die schwierigen Zugangsvoraussetzungen und dadurch die Anhebung des Niveaus der Studierenden gesehen (vgl. Evangelopoulos 1998b: 17ff).

¹⁶⁸ Die Diktatur des Metaxa begann am 4. August 1936 und endete Vakalopoulos zu Folge mit dem Tod von Metaxa am 29. Januar 1941 (vgl. Vakalopoulos 1996: 403 und 416).

in das Jahr 1964 hinein¹⁶⁹, wo eine wesentliche Reformierung der Pädagogischen Akademien in Angriff genommen wird (ebd., S. 29). Sei dies im Hinblick auf die Erhöhung der Regelstudienzeit oder der Einführung neuer Fächer in die Studienordnung und die Erneuerung des Lehrstoffes (ebd., S. 29). Hervorzuheben ist hierbei auch die Weiterbildung der Lehrer am Pädagogischen Institut in den Jahren 1966 bis 1967, wobei ein Modernisierungsschub in der Studienordnung beobachtet werden konnte, da diese um neue Fachrichtungen der Erziehungswissenschaften erweitert wurde. Diese Studienordnung kann als Ausgangspunkt für die Bildungsreformen zur inhaltlichen Ausgestaltung der Studienpläne an den neugegründeten Pädagogischen Fachbereichen gesehen werden (vgl. Tsakalidis in Evangelopoulos 1998a: 228). Die fachlichen Schwerpunkte der Weiterbildung bildeten die erziehungswissenschaftlichen, didaktischen, psychologischen und fachwissenschaftlichen Anteile, wie auch eine Reihe von Vorträgen (ebd., S. 229ff). Hierbei wurde in der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung auch das Fach Vergleichende Pädagogik angeboten (ebd., S. S.229). Wurde die Weiterbildung ab dem Januar 1966 angeboten, so wurde diese im Juni 1967 durch die Diktatur außer Kraft gesetzt (vgl. Evangelopoulos 1998a: 227; 231). Durch die Diktatur des 21. April 1967 findet auch die Reform des grundständige Studiengangs ihr jähes Ende (vgl. Stamelos 1999: 30) und von nun an und bis zum Ende der Diktatur im Jahr 1974 unterliegen die Organisation der Pädagogischen Akademien sowie das wissenschaftliche Personal und die Studierenden, auch als Privatpersonen, der staatlichen Kontrolle (ebd., S. 30f). Lehrziele und Lehrinhalte, die Bewertung des Verhaltens, die Beobachtung der Studierenden innerhalb und außerhalb der Pädagogischen Akademien, auch nach dem Studienabschluss, Prohibition und ein Bestrafungssystem sind Indikatoren dafür, dass die Pädagogischen Akademien im Dienste der Diktatur waren (ebd., S. 59). Fächer wie Soziologie, Lernpsychologie und Psychologie der Personenunterschiede wurden aus der Studienordnung gestrichen (ebd., S. 32). Fächer wie Soziologie der Erziehung, Vergleichende Pädagogik und Sozialpsychologie waren im Studienplan nicht zu finden (ebd., S. 59). Die Didaktik der dimotiki wurde verboten, so dass den zukünftigen Lehrern die Möglichkeit genommen wurde, selbst die neugriechische, politisch-wirtschaftliche, soziale und kulturelle Realität kennen zu lernen und diese später ihren Schülern zu vermitteln (vgl. Antoniou 2002:157). Die schulpraktischen Anteile des Lehrerstudiums an den Pädagogischen Akademien wurden anhand eines empirischen-nachahmenden Modells durchgeführt, dass von manchem als „Staatsdidaktik“ bezeichnet worden ist (Stamelos 1999: 60). Die Studierenden

¹⁶⁹ Die Gründe hierfür sind wohl mit Antoniou in den historischen Ereignissen der Diktatur des 4. August 1936, des 2. Weltkrieges und des Bürgerkrieges zu sehen, welche wohl bildungspolitische Initiativen zur Reformierung der Studieninhalte behinderten (vgl. Antoniou 2002: 168).

beobachteten erfahrene Pädagogen bei ihrer Arbeit in der Schule und imitierten in einem nächsten Schritt ihre Handlungen, ihre Verhaltensweisen und ihre Einstellungen (ebd.). Auf der Grundlage dieses musterhaften Unterrichts mussten die Studierenden an den Primarschulen die entsprechende Atmosphäre wiedergeben und die einzigrichtige Unterrichtsmethode anwenden (ebd.). Dieses defizitäre pädagogische Wissen führte zu einer eingeschränkten und einseitigen Wahrnehmung der Studierenden über die Rolle des Lehrers (ebd.).

Stamelos umreißt die Situation nach der Diktatur folgendermaßen: Die Pädagogischen Akademien umgibt der Schleier des Zweifelhafte, da die Organisation und Funktion dieser an vergangene soziale und politische Zustände erinnert (ebd., S. 61). Dies führt zu einer massiven negativen Kritik, die so „absolutistisch und intensiv war wie es auch die Organisation und Funktion dieser Anstalten war“ (ebd.). Erst drei Jahre nach der Diktatur wurden Reformen durchgeführt, welche allerdings nur formale Aspekte der Studienordnung berührten, ob zum Beginn und dem Ende der Vorlesungszeit oder zur Erhöhung der erlaubten Fehlstunden (ebd., S. 32). Inhaltliche Aspekte, wie der Studienplan wurden hiervon nicht berührt und wurden gemäß den Vorgaben der Diktatur weiterunterrichtet (ebd.). Finden nach der Diktatur Reformvorschläge mehrerer Träger zu Universitätsmodellen der Lehrerbildung statt, so wird keines davon bis 1981 realisiert (vgl. Evangelopoulos 1998a: 207). Bis ins Jahr 1983 finden einerseits diverse Reformen der gesetzlichen Grundlagen der Pädagogischen Akademien statt, andererseits wird die Gründung der universitären Pädagogischen Fachbereiche verordnet (vgl. Stamelos 1999: 33). Der Präsidialerlass 98/1983 bildet eine fundamentale Reformierung der bisherigen Rechtsgrundlage – Organisation und Philosophie der Pädagogischen Akademien erfahren eine grundlegende Wandlung (ebd., S. 33f). Leitendes Organ wird die Fakultätsversammlung bestimmt, an der nicht nur das wissenschaftliche Personal, sondern auch Studierende teilnehmen können (ebd., S. 34). Die Evaluation der Lehrenden durch die Studierende, und die Abschaffung aller Verordnungen aus der Diktatur, welche die Kontrolle der Studenten zum Gegenstand hatten sind Teil dieser Reform (ebd., S. 35). Mit dem Präsidialerlass 306/1984 wird der erweiterte Studienplan revidiert und es werden Fächer wie Vergleichende Pädagogik, Soziologie der Erziehung und Umwelterziehung in den Studienplan der Pädagogischen Akademien aufgenommen (ebd.). Mit dem Gesetz 1268/1982 wird die Gründung der **Pädagogischen Fachbereiche an den Universitäten** mit einer Regelstudienzeit von vier Jahren verordnet und damit die universitäre Ausbildung der Primarstufenlehrer eingeläutet (ebd.). Die Organisation dieser Fachbereiche wird im Präsidialerlass 320/1983 geregelt (ebd.). Die letzte Studienordnung der

Pädagogischen Akademien wird 1984 veröffentlicht, als die ersten PTDE ihre Pforten öffnen (vgl. Evangelopoulos 1998a: 164). Zum ersten Mal sind Fächer wie die Vergleichende Pädagogik oder die Geschichte der Neugriechischen Erziehung zu finden (ebd., S. 166). Diese Studienordnung des Jahres 1984 sei mit Antoniou inhaltlich wie auch ideologisch und er gegenwärtigen (neu)griechischen Realität orientiert (vgl. Antoniou 2002: 169). Obwohl im Jahr 1984 die ersten Studierenden an den universitären Pädagogischen Fachbereichen immatrikuliert wurden, dauert es nach mehrmaliger Verschiebung noch sieben Jahre bis die Pädagogischen Akademien am 1.7.1991 endgültig ihre Pforten für die Lehramtstudierenden schließen (vgl. Stamelos 1999: 36f). Diese Schließung ist Stamelos zu Folge symbolisch zu verstehen, denn in den anderen Ländern der EU ging die Heraufstufung der Primarstufenlehrer nicht mit der Schließung der ehemaligen Ausbildungsanstalten einher (ebd., S. 63). Üblicher war die ehemaligen Anstalten beizubehalten und gleichzeitig anhand universitärer Maßstäbe aufzuwerten (ebd.). Die Institution der Pädagogischen Akademien waren jedoch mit einer sechzigjährigen Unterdrückung und Kontrolle sowie Perioden politischer Abweichungen verbunden (ebd.). Als das Produkt einer bestimmten politischen Epoche, werden sie zu einem Zeitpunkt geschlossen, wo die politischen Verhältnisse sich gewandelt haben und eine sozialistische Partei an die politische Macht kommt (ebd.). Aus politischen, aber auch sozialen, ideologischen und personalen Gründen konnten die Pädagogischen Akademien nicht mehr aufrechterhalten werden (ebd., S. 66). Im Hinblick auf die Lehrerrolle bedeutete dies Abstand nehmen von einem bestimmten Lehrertypen.

1.2 Von den griechisch-christlichen Idealen zum humanistischen Ideal in der Lehrerbildung

Wurden die Sekundarstufenlehrer an den Universitäten ausgebildet, so benötigte der Primarstufenlehrer nur irgendeine Ausbildung (vgl. Stamelos 1999: 50). In der griechischen Realität hatte der Lehrer den Auftrag (αποστολή), die Staatsmacht zu vertreten und sein Amt (λειτουργία) gemäß der vorherrschenden politischen Ideologie auszuüben (ebd., S. 50f). Das Ergebnis dieser Denkweise war, dass in Griechenland der Pädagoge nicht in erster Linie Lehrer (ebd., S. 51). Vielmehr wollte der Staat Beamte haben, welche den griechisch-orthodoxen Idealen verpflichtet sind, als Beamte die über eine hohe berufliche Qualifikation verfügen (ebd.). Die Durchführung des staatlichen Auftrages im Amt wurde durch die Schulaufsicht kontrolliert (ebd.). Dies alles trug einerseits dazu bei, den sozialen und

beruflichen Status des Lehrers auf einem niedrigen Niveau zu halten¹⁷⁰ (ebd., S. 68), andererseits das Gefühl der Unsicherheit bei den Primarstufenlehrern zu erhöhen (ebd., S. 69). Diversen Studien zufolge lebt die Mehrzahl der Pädagogen das Bild über das Amt und den Auftrag aus (ebd.). D.h., dass die Pädagogischen Akademien ihren Geist konsequent den Studierenden vermittelt hatten (ebd., S. 70). Gemäß Antoniou wurden die zukünftigen Lehrer von der Gründung bis zur Schließung der Akademien im Jahr 1983 in einem strengen, verschulden, stark strukturierten, disziplingeleiteten und kontrollierenden Kontext geführt (vgl. Antoniou 2002: 187). Die Bildungspolitik in den Jahren 1933 bis 1983 habe mit Antoniou als Ziel „die Ausbildung des ‚idealen‘ Lehrers“: Dieser ideale Lehrertyp kann auf der Grundlage der damaligen Gesetzesvorlagen als "gesetzzestreu, fleißig, würdevoll, moralisch, orthodoxer Christ, Patriot und Hüter der althergebrachten Werte und Traditionen" bestimmt werden (Antoniou 2002: 188). Durch den sozioökonomischen und politischen Wandel zu Beginn der 80er Jahre besteht jedoch kein Bedarf mehr nach solch einer Art von Lehrern (vgl. Stamelos 1999: 70). In der Studienordnung des Jahres 1984 wird der Ansatz eines neuen Lehrertyps ersichtlich, nämlich ein auf wissenschaftlicher Grundlage pädagogisch-psychologisch-didaktisch ausgebildeter Lehrer, welcher den zunehmenden Anforderungen der griechischen Gesellschaft entsprechen kann (vgl. Antoniou 2002: 172). Denselben Lehrertyp beabsichtigen, gemäß den rechtlichen Grundlagen, auch die neugegründeten pädagogischen Fachbereiche an den Universitäten auszubilden.

Mit der Gründung der Pädagogischen Fachbereich für Volksschulbildung ist eine Verschiebung der Zielsetzung in der Lehrerbildung verbunden. Stand in den Pädagogischen Akademien die Bildung von griechisch-christlichen Idealen im Mittelpunkt des Studiums (vgl. Stamelos 1999:67), so wird das Ziel nun allgemeiner gefasst und ist dem humanistischen Ideal verpflichtet: Der Glaube an die Freiheit, die Demokratie und den Wert der menschlichen Persönlichkeit (ebd.). Auf der Grundlage des Präsidialerlasses 320/1983 soll der „neue Lehrer“ dialektisch sein, wie auch über pädagogische und wissenschaftliche Themenbereiche informiert sein, die seinen Beruf tangieren, sowie in ein modernes, europäisches und nunmehr soziales Umfeld integriert sein (Antoniou 2002: 188). Der neue Typ Lehrer musste über „eine wissenschaftliche Identität und berufliche Qualifikation verfügen, sowie in einem freien und demokratischen Umfeld ausgebildet worden sein“ (Stamelos 1999: 70f). Im Rahmen der Überlegungen über die Gestaltung der Lehrerbildung für den Primarbereich, wurde die Realisierung des neuen Typs Lehrer in der

¹⁷⁰ Operationalisiert man den Begriff Ansehen des Berufs, kommt man Mavrogiorgou zufolge auf folgende wesentliche Merkmale: „die Art der Grundausbildung, die Dauer der Studien, die soziale Herkunft, die hohe Frauenquote, die niedrigen Löhne, die bürokratischen und andere hierarchische und organisationelle Abhängigkeiten usw.“ (Mavrogiorgou 1990:18 in Stamelos, S.68f, Fußnote 12.).

universitären Integration dieses Studiengangs gesehen (ebd., S. 70). Stamelos zu Folge scheint es, dass erstmals seit der Gründung des griechischen Staates nicht die Bildung einer nationalen Identität mit vorgegebenen philosophisch-religiösen Merkmalen angestrebt wird, denn eine homogene Bevölkerung sei nun vorhanden (ebd., S. 67). Ziel im Primarbereich scheint nun eine Sozialisierung der neuen Generation welche das Individuum und das besondere soziale Umfeld berücksichtigt (ebd., S. 67f). Dieselbe Verschiebung vollzieht sich vor allem nach den Aufständen Ende der sechziger Jahre auch in anderen westlichen Ländern Europas (ebd., S. 68). Dieser grundlegende Wandel¹⁷¹ führt Implikationen nicht nur für die Lehrerbildung mit sich, sondern auch für die bereits berufstätigen Lehrer (ebd., S. 70).

Rückblickend auf die eigene Schulbiographie wurde der Unterricht von Lehrern durchgeführt, die in den Pädagogischen Akademien ausgebildet wurden. In Erinnerung bleiben die intensiven Bestrebungen der Lehrer bei der Schülerschaft vor allem ein griechisch-nationales Bewusstsein zu bilden, aber auch die griechisch-orthodoxen Ideale zu vermitteln. Diese Bestrebungen wurden offenbar durch die Migrantensituation verstärkt, in der sich die Verfasserin, ihre Mitschüler, aber auch die Lehrer befanden. Galt das „Wir“ der griechischen Gemeinschaft, so waren die „Anderen“, die Deutschen und...insbesondere die Türken.

Primarschullehrer, die in den stark nationalistisch geprägten Pädagogischen Akademien ausgebildet wurden, prägte der national-christliche Geist dieser Institutionen. Es ist von einer nationalistisch-christlichen Haltung dieser Lehrer in den Schulklassen auszugehen – Schulklassen, die nunmehr multikulturell werden. Die Notwendigkeit an Weiterbildungsmaßnahmen im Hinblick auf eine bewusste antirassistische Erziehung und eine interkulturelle Pädagogik ist offensichtlich. Die neue Zielstellung in den universitären Pädagogischen Fachbereichen fokussiert die Sozialisation der einzelnen Person und ihres engeren sozialen Umfeldes und ist somit den Zielen einer interkulturellen Pädagogik nahe – einer Interkulturellen Pädagogik, die mit dem Schulgesetz aus dem Jahre 1996 bildungspolitisch eingeführt wurde. Es ist infolgedessen von einer Öffnung der Pädagogischen Fachbereich gegenüber sozialen Wandel auszugehen und zu erwarten, dass eine neue Generation an Lehrern heranwachsen wird, die den Anforderungen eines Unterrichts in multikulturellen Klassen eher gewachsen ist.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass der überwiegende Anteil der gegenwärtig unterrichtenden Lehrerschaft in den Pädagogischen Akademien ausgebildet wurde, ist mit

¹⁷¹ Vgl. hierzu auch Kontogiannopoulou-Polydorides: „As it has been pointed, in recent years, political education in the country has changed from a traditionalist to a new approach in defining content. It deals with political systems, the democratic state, its role (security, health, education, welfare, employment, etc.), institutions and functions, the benefits and problems of social life, rights and obligations of citizens and human rights, international organizations, and the EU.“ (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002)

Tomlinson (1989) ein „long slow process“ zu erwarten bis Studierende - die an den Pädagogischen Fachbereichen ausgebildet wurden - eingestellt werden. Tzintzidis/Vergidis konnten in ihrer Studie feststellen, dass bis zur Schließung der Pädagogischen Akademien im Jahre 1991 keine Lehrveranstaltung zur Interkulturellen Pädagogik angeboten wurde (vgl. Tzintzidis/Vergidis 2004). Optimistisch läßt hierbei stimmen, dass in der Studie von Tzintzidis/Vergidis sechs Fortbildungsinstitute an den Pädagogischen Fachbereiche in ihrem Fortbildungsangebot von zweijähriger Dauer Fächer zur interkulturellen Dimension anbieten (ebd.). An zwei Fachbereichen nahmen entsprechende Lehrveranstaltungen 9 % des Gesamtstudienangebots ein (ebd.). Hierbei konnte in einer weiteren Teilstudie festgestellt, dass am Fortbildungsinstitut in Patras das Lehrangebot zur migrationsspezifischen Dimension bei drei untersuchten Kohorten an 4., 5., und 12. Stelle von insgesamt 23 Lehrveranstaltungstiteln rangierte (ebd.). Vor allem Lehrerinnen zeigten ein größeres Interesse zu nationalübergreifenden Fortbildungsthemen (ebd.).

Optimistisch lässt auch stimmen, dass mit der sogenannten „Arsenis-Reform“ das Gesetz 2525/1997 eingeführt worden ist, wodurch das Einstellungsverfahren von Primarstufen- und Sekundarstufenlehrern grundlegend verändert wurde (vgl. Karafyllis 2002: 176): Von der „επετηρίδα“¹⁷² hin zu Aufnahmeprüfungen für einen Lehrerstelle, die im zweijährigen Turnus durchgeführt werden (ebd.). Die „επετηρίδα“ stellte ein antipädagogisches Verfahren dar¹⁷³, das Lehramtsabsolventen nach mehreren Jahren Abstinenz vom Gegenstand die Möglichkeit gab in die Schulen zu gehen und zu ‚unterrichten‘. Die staatlich durchgeführten sogenannten ASEP-Aufnahmeprüfungen erweisen sich m.E. als teils-pädagogisch, da nur Lehramtsabsolventen, die über eine gute Prüfungsvorbereitung und gute Lernstrategien zur Wissensanhäufung verfügen, eine Chance haben einen guten Leistungsdurchschnitt bei der Bewertung zu erreichen, welche letzten Endes zur anvisierten Arbeitsstelle führen wird. Finden zur Erlangung des Diploms an den Universitäten keine Examensprüfungen statt, so wurden diese außerhalb der Universität in verstaatlichter Form „eingeführt“.

Zudem führte die zu Beginn erwähnte Einführung von Ganztagschulen¹⁷⁴ am beginnenden 21. Jahrhundert zu einem Lehrermangel in der Primarstufe und somit zur Absorption von Junglehrern.

¹⁷² Eine Liste, auf welcher jeder Lehramtsabsolvent je nach dem Zeitpunkt seines in Angriff genommenen Eintrags einen Listenplatz erhielt und auf die Einstellung wartete - was mehrere Jahre dauern konnte.

¹⁷³ Dieses Verfahren ist jedoch als ein „Kind seiner Zeit“ zu sehen, das die einzige Möglichkeit von objektiven Kriterien bei der Einstellung der Lehrerschaft bot (vgl. hierzu Rokos 1999: 39).

¹⁷⁴ Vgl. Kapitel III, erste Fußnote.

2. Die Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung (P.T.D.E.¹⁷⁵) an griechischen Universitäten

In diesem Kapitel werden die Pädagogischen Fachbereiche¹⁷⁶ für Primarstufenbildung im Hinblick auf ihre Organisation, d.h. den einzelnen Hochschulstandorten, den gesetzlichen Rahmenbedingungen und Einrichtungen mit nationalübergreifendem Gegenstand oder Schwerpunkt untersucht. Für die Untersuchung sind die Studienführer der entsprechenden Fachbereiche herangezogen worden¹⁷⁷. Zunächst wird in Kapitel 2.1 die gesetzliche Rahmenvorgabe der P.T.D.E. und in Kapitel 2.2 die Organisation der Fachbereiche allgemein und im Besonderen auf nationalübergreifende Merkmale dargelegt. In Kapitel 2.3 wird die personelle und institutionelle Infrastruktur von zwei ausgesuchten Fachbereichen auf nationalübergreifende Merkmale hin untersucht. Ausgehend hiervon werden Hypothesen zum Zusammenhang von nationalübergreifendem Angebot und strukturellen Merkmalen der Fachbereiche formuliert (Kapitel 2.4).

2.1 Der gesetzliche Rahmen der P.T.D.E.

Den *gesetzlichen Rahmen* der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung bilden das *Gesetz 1268/1982*, das die Funktion des Hochschulrahmengesetzes¹⁷⁸ erfüllt und der *Präsidentialerlass 320/1983* mit all seinen folgenden Verordnungen. Die Gründung der universitären Pädagogischen Fachbereiche geht auf das Gesetz 1268/82 (§ 46) zurück, das mit all seinen Änderungen in den Folgejahren, die Struktur, die Organisation und die Funktionsbereiche der griechischen Hochschulen (A.E.I) und somit auch der Pädagogischen Fachbereiche regelt. Auf der Grundlage des Gesetzes 1268/82 haben die griechischen Hochschulen folgende Aufgaben:

„i) Sie sollen Wissen durch Forschung und Lehre entwickeln und vermitteln sowie die Künste fördern.

¹⁷⁵ Das „Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης“ oder auf Deutsch „Der Pädagogische Fachbereich für Primarstufenbildung“ wird im Griechischen durch die Anfangsbuchstaben mit „Π.Τ.Δ.Ε.“ abgekürzt. Diese Abkürzung wird ins Deutsche übertragen und im vorliegenden Text mit P.T.D.E. bezeichnet.

¹⁷⁶ Wird in der Literatur von den Pädagogischen Fachbereichen in der Pluralform gesprochen, so sind hiermit nicht nur die Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung an mehreren Universitäten gemeint, sondern auch die Pädagogischen Fachbereiche für Erzieher/innen der Vorschulbildung.

¹⁷⁷ Hierbei wurden auf telefonische Anfragen hin von den Sekretariaten bzw. der Bibliotheken der Fachbereiche folgende Studienführer bzw. Kopien zum Verbleib bereitgestellt: Studienführer 2002/03 der P.T.D.E. Athen, Patras, Ioannina, Florina. Studienführer 2001/02 der P.T.D.E. Volos, Thessaloniki; Studienführer 2000/01 des P.T.D.E. Rhodos; Studienführer 1999/00 Rethymnon sowie eine Internetversion des Studienführers 2002/03 des P.T.D.E. Alexandroupolis. Unterschiede im Studienjahr des vorliegenden Materials lassen sich dadurch erklären, dass beispielsweise die P.T.D.E. Thessaloniki und Volos im WS 2002/03 keine Studienführer herausgegeben hätten und an anderen Fachbereichen die angeforderten Studienführer zum WS 2002/03 nicht mehr vorrätig wären.

¹⁷⁸ Das Hochschulrahmengesetz legt u.a. Allgemeines zu terminlichen Fragen (etwa Studienjahresbeginn) wie auch Fragen zu den Prüfungen (etwa Dauer der Prüfungen) und strukturelle Rahmenvorgaben für die Gestaltung des Studienprogramms fest.

- ii) Sie sollen dazu beitragen verantwortungsvolle Menschen mit wissenschaftlichem, sozialem, kulturellem und politischem Bewusstsein zu bilden. Die notwendigen Mittel zu erteilen, um eine vollständige Qualifizierung für eine wissenschaftliche und berufliche Karriere zu sichern.
- iii) Sie sollen dazu beitragen die sozialen, kulturellen und entwicklungsbezogenen Erfordernisse des Landes zu bewältigen.“ (§ 1, Abs. 2, G. 1268/82)

Die Pädagogischen Fachbereiche sind an den Hochschulen angesiedelt und somit kann, ausgehend von den Aufgaben der Hochschulen, von einem wissenschaftsbasierten Lehrerberuf gesprochen werden. Die Lehrer sollen als verantwortungsbewusste Menschen auf allen gesellschaftlichen Ebenen tätig werden. Ausgehend vom § 1, Abs. 2, G. 1268/82 wird im Präsidialerlass 320/1983 (F.E.K. 116/7.9.83) die Aufgabe der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung umrissen:

- „ a) Die Erziehungswissenschaft durch die akademische und angewandte Lehre und Forschung zu pflegen.
- b) Den Graduierten die erforderlichen Mittel bereitzustellen, um dadurch ihre vollständige Qualifizierung für den weiteren wissenschaftlichen und beruflichen Werdegang abzusichern.
- c) Sie sollen an der Anhebung des Niveaus und zur Bewältigung von vermehrten Anforderungen hinsichtlich pädagogischer Themen im Bildungsbereich beitragen.
- d) Sie sollen an der Bewältigung und Lösung von pädagogischen Problemen prinzipiell ihren Beitrag leisten.“ (§ 2, PE 320/1983).

Hierdurch wird nochmals die Akademisierung der Lehrerausbildung zum Primarstufenlehrer verdeutlicht wie auch die gesellschaftliche Relevanz der Pädagogischen Fachbereiche manifestiert.

Über die Organisation der griechischen Hochschulen sind im Gesetz 1268/82¹⁷⁹ folgende für die vorliegende Arbeit wichtigen strukturellen Merkmale hervorzuheben: Die Hochschulen sind juristische Personen des öffentlichen Rechts, welche das ausschließliche Recht der Selbstverwaltung haben (§ 3, Abs. 1, G. 1268/82). Die Rechtsaufsicht wird vom Minister für Nationale Bildung und Religionen ausgeübt (§ 3, Abs. 1, G. 1268/82). Die Regelung konkreter Themenbereiche erfolgt über eine Verordnung der jeweiligen Hochschule (§ 3, Abs. 2, G. 1268/82), die mit dem deutschen Universitätsgesetz vergleichbar wäre. Jede Hochschule wird gemäß § 5 des Gesetzes 2083/92 angewiesen eine Verordnung über ihre Struktur, Organisation und den Funktionsbereichen zu erstellen und beim Minister für Nationale Bildung und Religion einzureichen. In dieser Verordnung wird jede Universität angewiesen u.a. auch den „Κανονισμό προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών“ (eine Prüfungsordnung der grundständigen Studiengänge und Aufbaustudiengänge) einzureichen.

¹⁷⁹ Der Gesetzestext ist einerseits Benou (1999) entnommen, welcher das Gesetz 1268/1982 mit all seinen Änderungen thematisch gliedert sowie Kladis/Panousis (1998), die das entsprechende Gesetz in der Reihenfolge seiner Paragraphen in ihrer Veröffentlichung darlegen.

Organe der Hochschulen sind der Senat, das Rektorats-Konzil und der Rektor (§11, Abs. 1, 1268/82).

Die Hochschulen konstituieren sich aus Fakultäten und Fachbereiche oder aus unabhängigen Fachbereichen (§ 6, G. 1268/82, geänd. durch § 48, G. 1404/83, Abs. 1d). Die Fakultäten werden in Fachbereiche untergliedert (§ 6, Abs.2, 1268/82), wobei die Fachbereiche in Fachgebiete unterteilt werden können (§ 6, Abs. 4, ebd.). Der Fachbereich bildet eine grundlegende funktionelle akademische Einheit und deckt den Gegenstandsbereich einer Wissenschaft ab (§ 6, Abs. 2, ebd.). Die Studienordnung des Fachbereichs führt in der Regel zu einem einheitlichen Diplom (§ 6, Abs. 2, ebd.). Fachbereiche, die der Philosophischen Fakultät angehören und mehrere Wissenschaften zum Gegenstand haben, können auch entsprechend viele Studienordnungen aufstellen und somit auch mehrere Studiengänge anbieten (§ 6, Abs. 2, ebd.). Die Fachgebiete sind für die Lehre einzelner Fachrichtungen einer Wissenschaft zuständig (§ 6, Abs. 4b, ebd.). Fachgebiete werden auf Empfehlung der Generalversammlung des Fachbereichs durch das Ministerium für Bildung und Religion errichtet, woraufhin die Generalversammlung über die Einteilung des vorhandenen wissenschaftlichen Personal, die Errichtung von Laboren, Bibliotheken und weiterer Einheiten entscheidet (§ 6, Abs. 4e, ebd.). Entsprechend ist die Vorgehensweise beim Untergliedern eines Fachbereichs in Fachgebiete, bei der Zusammenlegung von Fachgebieten oder auch beim Abbau eines Fachgebiets (§ 6, Abs. 4e, ebd.). *Organe* der Fakultät sind die Generalversammlung der Fakultät, das Dekanat und der Dekan (§10, Abs.1, ebd.). Organe des Fachbereichs sind die Generalversammlung des Fachbereichs, der Verwaltungsrat und der Vorsitzende (§ 8, Abs. 1, ebd.). Organe der Fachgebiete sind die Generalversammlung des Fachgebiets und der Vorsitzende des Fachgebiets (Vgl. § 9, Abs. 1, ebd.). Die **Generalversammlung des Fachbereichs** setzt sich aus dem wissenschaftlichen Personal zusammen, das Lehre und Forschung an dem Fachbereich betreibt (§ 8 Abs. 2a, ebd.). Zudem aus den Studentenvertretern, deren Zahl zu 50 % und aus den Graduiertenvertretern, deren Zahl zu 15 % die des wissenschaftlichen Personals entspricht (vgl. ebd.). Hat der Fachbereich bis zu 30 Mitglieder des wissenschaftlichen Personals, so werden alle an der Generalversammlung teilnehmen müssen. (§ 8 Abs. 2a, ebd.). Die Generalversammlung hat u.a. die Aufgabe das Πρόγραμμα Σπουδών (Übersetzt=Studienprogramm¹⁸⁰) aufzustellen und zu revidieren, Vorschläge über die Fachrichtungen oder Schwerpunkte des Diploms zu

¹⁸⁰ Das Studienprogramm umfasst in deutschem Sinne die Prüfungsordnung, die Studienordnung und den Studienplan. Im Vergleich zu Deutschland wird nicht zwischen einer Studien- und einer Prüfungsordnung unterschieden und auch die Begriffszuschreibung als Studien- und Prüfungsordnung ist nicht zufriedenstellend. Infolgedessen wird hierfür der Begriff Studienprogramm übernommen.

unterbreiten (vgl. § 8 G. 1268/82 geänd. durch § 4.1, Abs. g, G. 2083/92). Dies ist in Zusammenhang zur Selbstverwaltung der Fachbereiche zu sehen:

„In die Begrifflichkeit und dem Gegenstand der Selbstverwaltung der universitären Institutionen müssen auch die Studienprogramme integriert werden. Diese werden von den zuständigen Organen zur universitären Ausbildung verfasst, d.h. von den Lehrenden selbst, die in unterschiedlichen hierarchisch organisierten Einheiten (Fachbereich, Fachgebiet) tätig sind. Die Studienprogramme unterliegen nicht der Genehmigung durch das Ministerium für Nationale Bildung und Religion, jedoch nur der Genehmigung der Generalversammlung des Fachbereichs.“ (Manesi 1980¹⁸¹ in Poulis 2001: 323)

Hierbei ist für uns das **Lehrpersonal** von Interesse, das maßgeblich an der Aufstellung der Studienordnung für das Lehramt der Primarstufe beteiligt ist. Kontogiannopoulou-Polydorides (1995: 271) beschreibt in ihrem Aufsatz „Lehrerbildung – Das Studienprogramm“ am Beispiel der des P.T.D.E. Patras die Planung des Studienprogramms für das Fachgebiet Bildungssoziologie und Bildungspolitik, wobei auch allgemeinere Gedanken zur Planung des Studienprogramms einfließen und die Rolle des wissenschaftlichen Lehrpersonals (D.E.P.) bei der Planung verdeutlichen:

- „ - auf der Fachbereichsebene ist in erster Linie die Planung durch die Fachgebietsleiter vorgesehen,
- auf der Fachgebietsebene ist in erster Linie – nach erfolgtem Vorschlag durch den Fachgebietsleiter- die Kooperation der D.E.P. - Mitglieder vorgesehen, um zu einer abschließenden Entscheidung über das Studienprogramm zu gelangen.
- Im Folgenden ist ein Gesprächsaustausch mit anderen D.E.P. - Mitgliedern des Fachgebiets vorgesehen und mit Fachwissenschaftlern der anderen Fachgebiete und der Fachbereiche,
- Abschließende Entscheidung über die Struktur und den Gegenstand des Studienprogramms,
- Vorlegung des Studienprogramms in der Generalversammlung des Fachbereichs und Bewilligung“ (Kontogiannopoulou-Polydorides 1995: 283)

Dem Lehrpersonal, im besonderen den D.E.P. - Mitgliedern kommt somit eine bedeutende Rolle und somit auch eine Machtdimension im Hinblick auf die Einführung von verpflichtenden curricularen Bausteinen im Studienprogramm.

Das Lehrpersonal kann in zwei große Kategorien unterteilt werden (vgl. Stamelos 1999: 126): Den D.E.P. - Mitgliedern des Fachbereichs und dem übrigen Lehrpersonal (vgl. ebd.). Das wissenschaftliche Personal an den griechischen Hochschulen wird Διδακτικ□ Ερευνητικ□ Προσωπικ□ (=Lehr- und Forschungspersonal) genannt, wobei es üblich ist diese Benennung mit Δ.Ε.Π (D.E.P.) abzukürzen (§ 13, Abs. 1, 1268/1982). Auf der Hierarchieskala der D.E.P. - Mitglieder können der Professor, der Associate Professor, der Assistant Professor und der Lecturer unterschieden werden¹⁸², wobei Professoren und Associate Professoren den Ruf auf Lebenszeit erhalten (vgl. ebd.). Zum übrigen Lehrpersonal können u.a. D.E.P. - Mitglieder

¹⁸¹ Manesi, A.: Syntagmatiki Theoria kai Praxi. I syntagmatiki prostasia tis akadimaikis eleutherias. Thessaloniki, 1980, S. 698.

¹⁸² Hierbei wurden die englischen Bezeichnungen übernommen, da es im deutschen Hochschulsystem keine analogen Begriffsbezeichnungen, mit Ausnahme des Professors, gibt.

anderer Fachbereiche, ausländische Wissenschaftler, Lehrbeauftragte, Fachwissenschaftler und Doktoranden gezählt werden (vgl. § 18, 1268/1982). Das D.E.P. - Personal ist für die Lehre zuständig, wobei hauptberufliches D.E.P. mindestens sechs Stunden pro Woche (Vgl. G.2530/97, § 2 Abs. 2b) und teilzeitbeschäftigtes D.E.P. mindestens 3 Stunden pro Woche in grundständigen und Aufbau-Studiengängen unterrichten muss (§ 13, G. 1268/82 geändert durch G.2530/97, § 2 Abs. 2ia). Hierbei wird nicht unterschieden, ob D.E.P - Mitglieder eines bestimmten Ranges Einführungsveranstaltungen oder Pflichtveranstaltungen lehren müssen. Hieraus können wir schließen, dass gemäß der Rahmenverordnung alle D.E.P. - Mitglieder jegliche Lehrveranstaltungsart anbieten können.

2.2 Die Fachbereiche und ihre Organisation

Obwohl in Griechenland kein allzu hoher Bedarf an Lehrern der Primarschulbildung beobachtet werden konnte und eine Reihe von Wissenschaftlern sich gegen die Gründung einer allzu hohen Anzahl an Pädagogischen Fachbereiche äußerte, entschied man sich im Laufe eines Jahrzehnts für die Gründung von 9 Pädagogischen Fachbereichen für Primarstufenbildung (vgl. Stamelos 1999: 124). Die P.T.D.E. sind derzeit an neun **Hochschulstandorten** eingerichtet¹⁸³:

- a) In der Abteilung Alexandroupolis der Dimokritos-Universität-Thrake
- b) An der Universität Nationale und Kapodistria in Athen
- c) In der Abteilung Florina der Aristoteles-Universität-Thessaloniki
- d) An der Universität in Ioannina
- e) An der Universität in Patras
- f) In der Abteilung Rethymnon der Universität Kreta
- g) In der Abteilung Rhodos der Universität Ägäis
- h) An der Aristoteles-Universität in Thessaloniki
- i) In der Abteilung Volos der Universität Thessalien

(vgl. Ministerium für Nationale Bildung und Religion, 2000)

Die Universität Thessaloniki verfügt sowohl über einen Pädagogischen Fachbereich in Thessaloniki sowie über eine Abteilung mit einem Pädagogischen Fachbereich in Florina. Mit Ausnahme den Verwaltungsbezirken auf dem Peloponnes, der Ionischen Inseln und der nördlichen Ägäis verfügen zehn der insgesamt dreizehn Verwaltungsbezirke in Griechenland

¹⁸³ Als Quelle diente hierbei das Informationsblatt ‚Bildungseinrichtungen des tertiären Bereichs‘ (Quelle: Ministerium für Nationale Bildung und Religion, 2000), wobei unter den neunzehn angegebenen griechischen Hochschulen (Universitäten und Polytechnika) das Studienangebot ‚Lehramt der Primarstufe‘ an 9 Hochschulen bzw. Abteilungen von Hochschulen vorzufinden ist.

über Pädagogische Fachbereiche (vgl. Stamelos 1999: 124). Die Fachbereiche sind somit über ganz Griechenland verstreut (ebd.). Die ersten Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung sind 1982 mit dem Gesetz 1268/1982 an den Universitäten Athen, Thessaloniki, Patras, Ioannina, Thrake (Abt. Alexandroupolis) und Kreta (Abt. Rethymnon) gegründet worden. Ab dem Studienjahr 1984/85 konnten die ersten Studierenden zum Lehramtsstudium immatrikuliert werden (vgl. ANHANG-III, Tab.1). Spätere Präsidialerlasse führten zur Gründung neuer Pädagogischer Fachbereiche für Primarstufenbildung an der Universität Ägäis (Abt. Rhodos), der Universität Thessalien (Abt. Volos) und an der Abteilung Florina der Universität Thessaloniki, wo der Lehrbetrieb 1990/91 zuletzt aufgenommen wurde.

Unabhängig von den P.T.D.E. besteht eine weitere Lehrerausbildungsinstitution für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe. Hierbei handelt es sich um die 1969 gegründete Sonderpädagogische Akademie in Thessaloniki, an welcher griechische muslimische Lehrerstudierende ausgebildet werden (vgl. Poulis 2001: 250f). Die Absolventen werden zusammen mit ihren griechischen Kollegen christlichen Glaubens in den Minderheitenschulen¹⁸⁴ Westthraziens, Schüler muslimischen Glaubens in der Minderheitensprache unterrichten (ebd., S. 238ff). Die Regelstudienzeit an den Sonderpädagogischen Akademien beträgt zwei Jahre, was hinsichtlich der Qualifizierung der Absolventen im Vergleich zu den Absolventen der P.T.D.E. kritisiert wurde (vgl. Tressou/Stathi 1997). Seit dem Studienjahr 1997/98 besteht die Möglichkeit der Immatrikulation an den P.T.D.E. für Griechen muslimischen Glaubens (Antoniou 2002: 257f). Hierdurch wurde die Diskriminierung auf zweifacher Ebene, der Qualifizierung und der Chancengleichheit, aufgehoben.

Erfolgte die Gründung der P.T.D.E. Anfang der achtziger Jahre, so schlossen die Pädagogischen Akademien fast ein Jahrzehnt später (vgl. Stamelos 1999: 36f). Diese lange Dauer der Übergangszeit wird von Stamelos auf zweierlei Art und Weise begründet (ebd., S. 71): Einerseits wurden durch Personenkreise mit Machteinfluss Interessen vertreten, die eine

¹⁸⁴ Die Minderheitenschulen werden von der griechisch-muslimische Minderheit Westthraziens, welcher Pomaken, Sinti und Roma sowie Türkischstämmige angehören, besucht (vgl. Poulis 2001: 230ff). Diese Minderheit ist die einzige in Griechenland anerkannte Minderheit (ebd., S. 227) und mit Kanakidou handelt es sich um den seltenen Fall einer „religiösen Minderheit“ mit unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Herkunft (Kanakidou 1997: 60). Die Minderheiten-Kinder können zwischen dem Besuch der Minderheitenschulen und der Regelschulen in der Primarstufe wählen, in der Sekundarstufe ist hingegen ein Numerus Clausus eingeführt, so dass nicht alle Minderheiten-Schüler die Möglichkeit der Wahl bekommen (vgl. Tressou/Stathi 1997). Beim Besuch der Minderheitenschulen, werden die Schüler in der Primarstufe zweisprachig, d.h. auf Türkisch und Griechisch unterrichtet (vgl. Poulis 2001: 248f). Das Türkische bildet somit die offizielle Muttersprache der Minderheitenangehörigen, welche an den Minderheitenschulen unterrichtet wird (vgl. Kanakidou 1997: 60). Sinti und Roma verfügen über ihr eigenes sprachliches Idiom, die Pomaken sprechen das pomakische Idiom und die Türkischstämmigen Türkisch (ebd., S. 60f).

Verzögerung der Schließung der Pädagogischen Akademien wünschten (ebd., S. 71f). Andererseits mangelte es den Verantwortlichen an der Aufstellung und Durchführung eines langfristigen und kontinuierlich durchführbaren Modells über die Organisation der **Fachbereiche** und des damit verbundenen Studiengangs ‚Lehramt des Primarbereichs‘ (ebd., S. 71). Dies Unternehmen wurde stark durch das Vorhandensein unterschiedlicher Interessen und Wahrnehmungen über ein mögliches Modell verzögert (ebd., S. 71). War man sich über die Heraufstufung der Lehrerausbildung auf universitärem Niveau einig, so gingen die Meinungen über organisatorische und inhaltliche Fragen der Integration auseinander (ebd., S. 75ff). Letzten Endes hat das Ministerium für Nationale Bildung und Religion sich für ein Modell entschlossen, das aus unabhängigen Pädagogischen Fachbereichen besteht, wobei das wissenschaftliche Personal aller Fachwissenschaften entstammt (vgl. Papachristou in Stamelos 1999: 79). Begründet wurde diese Entscheidung, mit dem Mangel an räumlicher Infrastruktur und dem Fehlen wesentlicher Fachbereiche an dem Sitz der universitären Pädagogischen Fachbereiche (ebd.). Die anfängliche Vorgabe die Pädagogischen Fachbereiche unabhängig zu organisieren ist nicht beibehalten worden. In den ersten 10 Jahren kann noch von einem heterogenen Bild gesprochen werden, das die universitätsspezifischen Entwicklungen der einzelnen Fachbereiche darstellt: Im Studienjahr 1995/96 konnten fünf Fachbereiche mit Fakultätsangliederung und vier unabhängige Fachbereiche (Athen, Ioannina, Alexandroupolis, Rhodos) erfasst werden (vgl. Stamelos 1999: 125). Anfang des 21. Jahrhunderts sind alle Fachbereiche entweder in einer Erziehungswissenschaftlichen oder Humanwissenschaftlichen Fakultät angegliedert - nur der P.T.D.E. Athen ist weiterhin ein unabhängiger Fachbereich.

Von Interesse ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit, ob die Fachbereiche über **Fachgebiete** mit nationalübergreifendem Gegenstand verfügen und wie dies mit dem nationalübergreifenden Lehrangebot zusammenhängt. Zunächst fällt auf, dass nicht alle Fachbereiche in Fachgebiete unterteilt sind. Bei fünf der neun Fachbereiche liegen in den Studienführern bzw. im Internet Angaben zu Fachgebieten vor, wobei die Anzahl der Fachgebiete zwischen drei und sechs Fachgebieten variiert. Auch unterscheiden sich die Fachgebiete von Fachbereich zu Fachbereich in ihren Schwerpunktsetzungen. Bei den Fachbereichen, die über Fachgebiete verfügen ist keines mit ausschließlich nationalübergreifenden Gegenstand zu finden. Es kann jedoch die Möglichkeit eines nationalübergreifenden Schwerpunkts an einem Fachgebiet bestehen, wie die näheren Angaben zum Fachgebiet Bildungstheorie und Bildungstheorie am P.T.D.E. Rethymnon im Studienführer belegen, wo ein Schwerpunkt zur Interkulturellen Pädagogik und

Vergleichenden Erziehungswissenschaft zu finden sind. In einem weiteren Schritt wird aufgrund dessen untersucht, ob es an den Fachgebieten Abteilungen mit nationalübergreifendem Gegenstand gibt. Lediglich im Studienführer des P.T.D.E. Athen konnte durch eine indirekte Angabe eine Abteilung für Vergleichende Pädagogik erfasst werden. Die Studienführer der einzelnen Fachbereiche sind unterschiedlich aufgebaut und es werden in der Regel die vorhandenen Fachgebiete, allerdings nicht, falls vorhanden, Abteilungen angeführt.

Eine weitere Einheit an den P.T.D.E. sind die sogenannten **Labore**, in denen Studierende in der Regel praxisnahes Wissen sowie didaktisch-methodisches Wissen in konstruierten Fallsituationen erwerben können. Außerdem kann in Laboren einerseits Forschung zum entsprechenden wissenschaftlichen Gegenstand betrieben werden, andererseits kann wissenschaftlicher Austausch in Form von Tagungen organisiert werden. Von Interesse für die vorliegende Arbeit ist, ob solche Labore an den Fachbereichen eingerichtet sind, welche die Studierenden auf den Unterricht in multikulturellen Klassen vorbereiten. Die Untersuchung ergab, dass an fünf der neun Fachbereiche Labore mit nationalübergreifendem Gegenstand bzw. Schwerpunkt eingerichtet sind (vgl. ANHANG-III, Tab. 2).

Eine weitere Infrastruktur mit nationalübergreifendem Gegenstand konnte mit dem Zentrum für Interkulturelle Erziehung in Patras und der Gruppe REDS¹⁸⁵ in Thessaloniki festgestellt werden (vgl. ANHANG-III, Tab. 3).

Letztlich ist der Einfluss von D.E.P. - Mitgliedern auf die Integration von nationalübergreifenden Bausteinen im Studienprogramm von Interesse für die vorliegende Arbeit. Dies für alle D.E.P. - Mitglieder zu untersuchen, wäre der Gegenstand einer weiteren Arbeit. Am Beispiel zweier Fachbereiche wird versucht den Zusammenhang zwischen nationalübergreifendem Angebot und der Entwicklung von akademischen Karrieren von D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Lehr- und Forschungsschwerpunkt aufzuzeigen.

Zusammenfassung: Die Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung (P.T.D.E.) sind seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts für die Ausbildung der Lehrer für der Unterricht in der Primarstufe zuständig. Die neun Fachbereiche für Primarstufenbildung schlagen eine unterschiedliche Entwicklung seit ihrer Gründung ein. Dies kann in Zusammenhang zur autonomen Verwaltung der Fachbereiche gesehen werden. Bis auf den

¹⁸⁵ REDS: Research group on exclusion and dominance structures. Die Gruppe REDS ist besteht aus D.E.P. - Mitgliedern der Uni Thessaloniki, Doktoranden, unabhängigen Forschern und D.E.P. - Mitgliedern anderer Unis. Die Gruppe nutzt überwiegend die Räumlichkeiten und die Infrastruktur des PTDE der Uni Thessaloniki.

P.T.D.E. Athen sind alle Fachbereiche einer Fakultät (i.d.R. einer erziehungswissenschaftlichen oder humanwissenschaftlichen) angegliedert. Es gibt Fachbereiche, die in Fachgebiete unterteilt werden und Fachbereiche, die über keine Fachgebiete verfügen. Auch die Fachgebiete unterscheiden sich von Fachbereich zu Fachbereich voneinander. Hinsichtlich einer nationalübergreifenden Schwerpunktsetzung der Fachbereiche verfügt kein einziger Fachbereich über ein Fachgebiet mit ausschließlich nationalübergreifendem Gegenstand. Ob auf der Ebene von Abteilungen entsprechende Schwerpunkte zu finden sind, konnte aufgrund mangelnder Angaben in den Studienführern nicht untersucht werden. Auf der Ebene der Laboreinrichtungen lassen sich nationalübergreifende Schwerpunktsetzungen finden. Fünf von neun Fachbereichen verfügen über einen entsprechenden Labor bzw. ein Labor mit entsprechender Schwerpunktsetzung. Darüber hinaus konnte eine weitere institutionelle Schwerpunktsetzung in zwei Fachbereichen erfasst werden.

Auch auf der Ebene der Studiums schlägt sich die Selbstverwaltung der Fachbereiche nieder. Jeder Fachbereich kann sein Studienprogramm gestalten. Dieses Studienprogramm ist im deutschen Sinne als eine Kombination von Studienplan, Studienordnung und Prüfungsordnung zu verstehen. Infolgedessen entscheiden die Fachbereiche, wie viele und welche Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächer die Studierenden besuchen werden.

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen kann von einer heterogenen Fachbereichslandschaft für die Primarstufenbildung gesprochen werden.

2.3 Das Beispiel zweier Pädagogischer Fachbereiche für Primarstufenbildung

Am Beispiel der P.T.D.E. Athen und Volos werden die Zusammenhänge zwischen der Infrastruktur des Fachbereichs und dem nationalübergreifenden Lehrangebot untersucht. In diesem Unterkapitel wird die personelle und institutionelle Infrastruktur der beiden Fachbereiche auf nationalübergreifende Merkmale hin untersucht.

2.3.1 Der Pädagogische Fachbereich für Primarstufenbildung an der Nationalen und Kapodistria Universität Athen

Das P.T.D.E. an der Nationalen und Kapodistria Universität Athen wurde im Studienjahr 1984/85 in Betrieb genommen¹⁸⁶. Als ein unabhängiger Fachbereich ist das P.T.D.E. an keine

¹⁸⁶ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer 1991/92, S. 5.

Fakultät der Universität Athen eingegliedert¹⁸⁷. Der Fachbereich besteht aus fünf Fachgebieten:

- „A. Fachgebiet für Erziehungswissenschaften
- B. Fachgebiet für Sonderpädagogik und Psychologie
- C. Fachgebiet für Humanwissenschaften
- D. Fachgebiet für Mathematik und Informatik
- E. Fachgebiet für Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt“¹⁸⁸

Das Fach Erziehungswissenschaft ist am Fachgebiet für Erziehungswissenschaften angesiedelt und das Fach Neugriechische Philologie am Fachgebiet für Humanwissenschaften. Der obigen Auflistung folgend wird kein Fachgebiet mit interkulturellem Schwerpunkt erwähnt. Unter der Ortsangabe der Einrichtungen des P.T.D.E. Athen werden jedoch ab dem untersuchten Studienjahr 1996/97 auch die Forschungsprogramme der Abteilung für Vergleichende Pädagogik erwähnt¹⁸⁹. Folglich ist in den fünf aufgelisteten Fachgebieten auch eine Abteilung für Vergleichende Pädagogik angesiedelt. Untersucht man die institutionelle Infrastruktur nach weiteren interkulturellen Bausteinen, so wird kein Labor oder Zentrum mit interkulturellen Aufgaben im Bereich der Erziehungswissenschaften¹⁹⁰ oder der Neugriechischen Philologie erwähnt.

Der Pädagogische Fachbereich für Volksschullehrerbildung ist in Athen kontinuierlich erweitert worden. Unterrichteten 1991/92 noch 23 D.E.P. - Mitglieder so beläuft sich deren Zahl im Studienjahr 2002/03 auf knapp 40 (vgl. ANHANG-III, Tab.4). Der Anteil der D.E.P. - Mitglieder nimmt seit dem Studienjahr 1996/97 kontinuierlich bei den Erziehungswissenschaftlern, bei den Mathematikern und Informatikern sowie bei den Naturwissenschaftlern zu. Im Jahr 2002/03 ist der Anteil bei den Erziehungswissenschaftlern (10) und Humanwissenschaftlern (11) am höchsten, gefolgt von den Mathematikern und Informatikern (8). Betrachtet man den Anteil der Erziehungswissenschaftler so umfasst dieser seit dem Studienjahr 1996/97 9—10 Mitgliedschaften. Im Studienjahr 2002/03 fallen somit ¼ der Stellen auf Erziehungswissenschaftler. Der Anteil der Wissenschaftler am Fachgebiet für Humanwissenschaften beträgt seit dem Jahr 1996/97 10—11, allerdings teilen sich diese Stellen Neugriechische Philologen, Historiker, Soziologen, Politologen und Heimatkundler. Erziehungswissenschaften ist das am personell stärksten vertretene Fach am P.T.D.E. Athen.

¹⁸⁷ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer 2002/03, S. 9.

¹⁸⁸ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E.: a) Studienführer 2000/01, S. 8; b) Studienführer 2000/01/02, S.8; c) 2002/03, S.8.

¹⁸⁹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer 1996/97, S. 20.

¹⁹⁰ Lediglich im kommentierten Fachverzeichnis wird für das Fach Interkulturelle Pädagogik neben den theoretischen Zielsetzungen auch ein Laborstudium angegeben. Dieses Laborstudium wird noch nicht durchgeführt, denn das entsprechende Labor ist noch nicht eingerichtet (Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 2002/03, S. 111).

Mit sieben Mitgliedern auf den beiden höchsten Rängen sind jeweils die Erziehungswissenschaftler und die Humanwissenschaftler gefolgt von 6 Mathematikern und Informatikern. In Anlehnung an den Ausführungen zum Einfluss der D.E.P. - Mitglieder auf den Studienplan werden hohe Anteile in den Fächern der Erziehungswissenschaften, Humanwissenschaften und der Mathematik und Informatik erwartet. Durch Multiplikation in den einzelnen Fächer mit dem Faktor 0,5 pro ranghohes D.E.P. - Mitglied (Professor und Associate Professor) und dem Faktor 0,25 pro der Gesamtanzahl an D.E.P. -Mitgliedern in einem Fach sollen durch die Summe der beiden Ergebnisse die „stärksten“ Fächer ermittelt werden. Die Auswertung führte zu folgender Rangfolge für das Studienjahr 2002/03:

1. (C) Fachgebiet für Humanwissenschaften: $(7 \times 0,5) + (11 \times 0,25) = 6,25$
2. (A) Fachgebiet für Erziehungswissenschaften: $(7 \times 0,5) + (10 \times 0,25) = 6$
3. (D) Fachgebiet für Mathematik und Informatik: $(6 \times 0,5) + (8 \times 0,25) = 5$
4. (B) Fachgebiet für Sonderpädagogik und Psychologie: $(4 \times 0,5) + (6 \times 0,25) = 3,5$
5. (E) Fachgebiet für Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt: $(3 \times 0,5) + (4 \times 0,25) = 2,5$

Diesen Ergebnissen folgend wird ein hoher Anteil an Leistungsfächern in den Humanwissenschaften und den Erziehungswissenschaften erwartet.

In den Studienführern des P.T.D.E. ist nur der Rang der D.E.P. - Mitglieder angeführt. Der wissenschaftliche Schwerpunkt der einzelnen Mitglieder ist in den D.E.P. - Listen nicht eingetragen. Besetzt ein Mitglied eine leitende Position am Fachbereich, wie beispielsweise das Direktorat des Fachbereichs oder wird ein Mitglied als Emeritus aufgelistet, dann wird auch der wissenschaftliche Schwerpunkt genannt. Hierbei konnten zwei Mitglieder mit wissenschaftlichen Schwerpunkt „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ erfasst werden.

Nationalübergreifende curriculare Bausteine am P.T.D.E. Athen? Das Vorhandensein einer Abteilung für Vergleichende Pädagogik (Hypothese B: Kap.2.4) und die Tätigkeit zweier Wissenschaftler mit Schwerpunkt Vergleichende Pädagogik (Hypothese B) führen zu der Annahme, dass am P.T.D.E. Athen ein internationaler Schwerpunkt in Erziehungswissenschaft, konkret der Vergleichenden Pädagogik zu erwarten ist. Im Fach Neugriechisch wird hingegen aufgrund des Fehlens von Einrichtungen mit nationalübergreifenden Aufgaben (Hypothese B: Kap. 2.4) und von Wissenschaftlern mit entsprechendem Schwerpunkt (Hypothese A: Kap. 2.4) keine nationalübergreifenden curricularen Bausteine erwartet.

2.3.2 Der Pädagogische Fachbereich für Primarstufenbildung in der Abteilung Volos an der Universität Thessalien

Die Universität Thessalien, mit Sitz Volos, ist 1984 zusammen mit der Universität Ägäis und der Universität Ionion auf der Grundlage des Präsidialerlasses „P.D. 83/1984“ gegründet worden¹⁹¹. In allen vier Präfekturen Thessaliens, d.h. in Volos, in Larisa, in Trikala und in Karditsa sind Abteilungen der Universität angesiedelt¹⁹². Mit Gründung der Universität ist die Leitung einer Kommission angesetzt worden, die bis zur Autonomie der Universität, d.h. den ersten Wahlen eines Rektorats im Jahre 1998 tätig war¹⁹³.

Die Universität Thessalien ist in folgende vier Fakultäten untergliedert (Stand: 2001/2002)¹⁹⁴:

1. Fakultät für Humanwissenschaften
2. Polytechnische Fakultät
3. Gesundheitswissenschaftliche Fakultät
4. Landwirtschaftliche Fakultät

Hinzu kommen zwei unabhängige Fachbereiche (Sozialwissenschaften und Sport; Wirtschaftswissenschaften)¹⁹⁵.

Sind im akademischen Jahr 1996/97 1570 Studierende immatrikuliert gewesen¹⁹⁶, so studierten 2001/2002 etwa 4000 Studenten an der Universität Thessalien¹⁹⁷.

In der Abteilung Volos der Universität Thessalien ist der Pädagogische Fachbereich für Volksschulbildung an der Fakultät für Humanwissenschaften angegliedert¹⁹⁸. Der P.T.D.E. ist auf der Grundlage des Präsidialerlasses 320/1983 und der ersten Änderung, dem Präsidialerlass 83/1984, gegründet worden¹⁹⁹. Vorläufiges Organ des P.T.D.E. Volos ist nach seiner Errichtung 1984 die leitende Berufungs-Kommission der Universität²⁰⁰. Im Jahr 1994 ist eine vorläufiger Fachbereichsversammlung konstituiert worden²⁰¹. Nachdem dem Pädagogischen Fachbereich für Primarstufenbildung 1999 die Autonomie zuerkannt wurde, ist das leitende Organ des Fachbereichs die erweiterte Fachbereichsversammlung. Konstituierte sich die vorläufige Fachbereichsversammlung des P.T.D.E. Volos 1996/97 noch aus 7 D.E.P. - Mitgliedern und zwei Studentenvertretern²⁰², so belief sich die Zahl der D.E.P.

¹⁹¹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 15.

¹⁹² Vgl. ebd., S. 16f.

¹⁹³ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 17f.

¹⁹⁴ Vgl. ebd., S. 16.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 17.

¹⁹⁶ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S. 5.

¹⁹⁷ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 9; S. 17.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 16. Neben dem Pädagogischen Fachbereich für Volksschulbildung sind weitere Pädagogische Fachbereiche hier angegliedert – für Vorschulerziehung und für Sonderpädagogik.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 18.

²⁰⁰ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S. 12.

²⁰¹ Vgl. ebd..

²⁰² Vgl. ebd..

-Mitglieder im Studienjahr 2000/01 auf 13²⁰³, im Studienjahr 2001/02 auf 18²⁰⁴ und im akademischen Jahr 2002/03 auf 22²⁰⁵. Das P.T.D.E. in Volos ist somit kontinuierlich erweitert worden. Ausgehend von den wissenschaftlichen Schwerpunkten der D.E.P. - Mitglieder im Studienjahr 2002/03 wurden folgende 8 Fächer bzw. Fachrichtungen am P.T.D.E. erfasst: i) Erziehungswissenschaften; ii) Psychologie; iii) NGR: Linguistik; iv) NGR: Literatur; v) Geschichte; vi) Naturwissenschaften und Umwelterziehung; vii) Mathematik und Informatik; viii) Musikerziehung.

In den einzelnen Fächern nimmt der Anteil der D.E.P. - Mitglieder über den untersuchten Zeitraum hinweg zu (vgl. ANHANG-III, Tab. 5). Im Vergleich zum Studienjahr 1996/97 erfolgte im Studienjahr 2002/03 der höchste Anstieg in Mathematik und Informatik (1→5) gefolgt von den Erziehungswissenschaften (1→4) und der Neugriechischen Philologie (2→4) sowie den Naturwissenschaften (1→3) und der Psychologie (1→3). Belegen im Studienjahr 2002/03 drei Naturwissenschaftler die beiden höchsten wissenschaftlichen Ränge des Professor und Associate Professor, so findet sich lediglich unter den Erziehungswissenschaftlern, den Psychologen, den Linguisten, den Historikern sowie den Mathematikern und Informatikern je ein D.E.P. - Mitglied auf einem dieser beiden Ränge. Geht man einerseits davon aus, dass ranghöhere Mitglieder mehr Einfluss auf die Gestaltung des Studienplans einnehmen, andererseits, dass ein hoher D.E.P. - Anteil in einem Fach auch über einen höheren Stimmenanteil im Fakultätsrat verfügt, so ist Folgendes zu erwarten: Fächer mit ranghohem wissenschaftlichen Personal und hohem D.E.P. - Anteil werden eine höhere Anzahl an Leistungsfächern in ihren Fächern anbieten.

Welche Fächer würden dieser Annahme zu Folge eine höhere Anzahl an Leistungsfächern anbieten? Ähnlich wie zum P.T.D.E. Athen soll durch Multiplikation in den einzelnen Fächer mit dem Faktor 0,5 pro ranghohes D.E.P. - Mitglied (Professor und Associate Professor) und dem Faktor 0,25 pro der Gesamtanzahl an D.E.P. - Mitgliedern in einem Fach durch die Summe der beiden Ergebnisse die „stärksten“ Fächer ermittelt werden. Die Auswertung führte zu folgender Rangfolge:

1. (vi) Naturwissenschaften - Umwelterziehung: $(3 \times 0,5) + (3 \times 0,25) = 2,25$
2. (vii) Mathematik und Informatik: $(1 \times 0,5) + (5 \times 0,25) = 1,75$
3. (i) Erziehungswissenschaften: $(1 \times 0,5) + (4 \times 0,25) = 1,5$
(iii+ iv) Neugriechisch: $(1 \times 0,5) + (4 \times 0,25) = 1,5$ ²⁰⁶
4. (ii) Psychologie: $(1 \times 0,5) + (3 \times 0,25) = 1,25$

²⁰³ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2000/01, S. 17f.

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 34f.

²⁰⁵ <http://www.pre.uth.gr/meloidep.htm>, 28.03.03.

²⁰⁶ (iii) Linguistik $(1 \times 0,5) + (2 \times 0,25) = 1$ und (iv) Literatur $(0 \times 0,5) + (2 \times 0,25) = 0,5$.

5. (v) Geschichte: $(1 \times 0,5) + (2 \times 0,25) = 1$

6. (viii) Musikerziehung: $(0 \times 0,5) + (1 \times 0,25) = 0,25$

Diesen Ergebnissen folgend wird ein hoher Anteil an Leistungsfächern in den Naturwissenschaften, in Mathematik und Informatik, in den Erziehungswissenschaften sowie in der Neugriechischen Philologie erwartet.

Im akademischen Jahr 2002/03 lehrten am Fachbereich 22 D.E.P. - Mitglieder, worunter auch zwei Mitglieder mit interkulturellem Schwerpunkt zu finden sind²⁰⁷: Ein Dozent in Pädagogik (Vergleichende Erziehungswissenschaft - Europäische Dimension in der Erziehung) und eine Dozentin in Literatur (Europäische Literatur - Europäische französischsprachige Literatur).²⁰⁸

Der Pädagogische Fachbereich für Primarstufenbildung scheint gemäß den Angaben im Studienführer nicht in Fachgebiete untergliedert zu sein. In der Abteilung Volos ist u.a. ein „Labor zum Studium zur Lehre und Verbreitung der griechischen Sprache“ angesiedelt, wobei im Fokus dieses Labors einerseits die Lehre des Griechischen als Muttersprache, andererseits die Verbreitung und Lehre des Griechischen als Fremdsprache stehen²⁰⁹.

Nationalübergreifende curriculare Bausteine am P.T.D.E. Volos? Bei Betrachtung der Infrastruktur des P.T.D.E. Volos ist einerseits wissenschaftliches Personal tätig, das im Fach Erziehungswissenschaft und im Fach Literatur einen nationalübergreifenden Schwerpunkt hat. Andererseits verfügt der Fachbereich über ein Labor, in dem die Studierenden in der Zweit- bzw. Fremdsprachendidaktik des Griechischen ausgebildet werden können. Aufgrund dessen ist am P.T.D.E. Volos ein nationalübergreifender Schwerpunkt vor allem in den Fächern Pädagogik und Literatur, aber auch im linguistischen Fach zu erwarten.

2.4 HYPOTHESEN

Die multikulturelle Gesellschaft und das multikulturelle Klassenzimmer sind Teil der griechischen Realität und es ist zu erwarten, dass dieser gesellschaftliche Wandel und die damit verbundene (Problematik) auch an den Universitäten thematisiert wird. Im Rahmen der

²⁰⁷ Am P.T.D.E. Volos sind im Studienjahr 2003/03 D.E.P. - Mitglieder mit folgenden wissenschaftlichen Schwerpunkten zu finden: Erziehungswissenschaft (Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Neugriechische Geschichte der Erziehung, Vergleichende Pädagogik, Pädagogische Psychologie), Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken (Mathematik/Logik, Geschichte, Informatik), Psychologie, Literatur (Neugriechische, Europäische), Sprachwissenschaft (Soziolinguistik), Naturwissenschaften (Gesundheitserziehung, Umwelterziehung), Mathematik, Geschichte, Musikerziehung und Informatik (vgl. <http://www.pre.uth.gr/meloidep.htm>, 28.03.03).

²⁰⁸ In den untersuchten Studienjahren hatte der Dozent aus der Erziehungswissenschaft zwischen 2000/01 und 2001/02 den Rang des Lektors und ab 2003 den Rang des Assistant Professor. Die Dozentin des Fachs Neugriechisch hatte 1996/97 den Rang des Lektors und zwischen 2000/01 und 2002/03 den Rang des Associated Professors.

²⁰⁹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 37. Zu den Aufgaben des Labors gehört es u.a. sowohl Studierende wie auch Lehrer im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen in Methodik und Didaktik des Griechischen als Zweit- oder Fremdsprache auszubilden. Außerdem soll der Studentenaustausch mit ausländischen Fachgebieten gefördert werden, an denen die griechische Sprache unterrichtet wird. Leiter des Labors ist ein Professor für Linguistik (Vgl. ebd., S. 38).

Migrationsprozesse kann ein besonderer Anreiz für Pädagogen und Neugriechisch-Philologen bestehen sich mit dieser Thematik in Lehre und/oder Forschung auseinander zu setzen.

Ein besonderes strukturelles Merkmal an den griechischen Universitäten ist, dass die Fachbereiche selbstverwaltet werden und auch für die inhaltliche Ausformung der Studienprogramme zuständig sind. Gibt das Gesetz 1268/82, nur den Rahmen für die Gestaltung des Studienprogramms vor, so obliegt seine Ausarbeitung der Generalversammlung der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung: Die Anzahl der Fächer, der Status der Fächer (Pflichtfach, Wahlpflichtfach oder Wahlfach), die Inhalte der Fächer werden von der Generalversammlung festgelegt. Aufgrund dessen ist es im griechischen Teil der Arbeit wichtig, vor allem die direkten Zusammenhänge zwischen der Infrastruktur des Fachbereichs und dem nationalübergreifendem Lehrangebot zu untersuchen. Mögliche nationalübergreifende Lehr- und Forschungsschwerpunkte des wissenschaftlichen Personals am Fachbereich, aber auch das Vorhandensein entsprechender Einrichtungen sind hier von Belang. Am Beispiel zweier Fachbereiche, des P.T.D.E. Athen und des P.T.D.E. Volos wird der Zusammenhang zwischen nationalübergreifendem Lehrangebot und strukturellen Merkmalen der Fachbereiche untersucht, d.h. einerseits der D.E.P. - Mitglieder (Hypothese A), andererseits der institutionellen Infrastruktur (Hypothese B).

A. Es ist davon auszugehen, dass die D.E.P. - Mitglieder unter den Mitgliedern der Generalversammlung Fächer vorschlagen, die mit ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten und den damit verbundenen Intentionen zusammenhängen. Fachbereiche, die über D.E.P. - Mitglieder mit einem nationalübergreifenden Schwerpunkt verfügen, werden eher ein nationalübergreifendes Lehrangebot in ihrem Studienplan berücksichtigen.

A1) Ausgehend von der Tatsache, dass D.E.P. - Mitglieder einerseits für Lehre und Forschung zuständig sind, andererseits Einfluss auf das Studienprogramm nehmen können, wird vermutet, dass sie eine größere Anzahl an Lehrveranstaltungen unterrichten können als nicht - D.E.P. - Mitglieder: An einem Fachbereich bieten D.E.P. - Mitglieder einen höheren Anteil an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch an, als nicht - D.E.P. - Mitglieder.

A2) Je höher die Anzahl von D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Schwerpunkt an einem Fachbereich desto höher der Anteil nationalübergreifenden Lehrangebots (Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfach) in den Fächern Pädagogik und Neugriechisch.

A3) Es wird ein Zusammenhang zwischen dem Rang der D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt und dem Anteil nationalübergreifenden Lehrangebots (Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfach), vor allem der nationalübergreifenden Pflichtfächer in Pädagogik und Neugriechisch vermutet.

A4) Es ist davon auszugehen, dass D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt Modernisierungsschübe hinsichtlich des nationalübergreifenden Fächerangebots mittragen als D.E.P. - Mitglieder ohne solchen Schwerpunkt und entsprechenden Lehrveranstaltungen. Modernisierungsschübe werden in folgenden Kategorien erwartet:

A4.1) Die D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt bieten neue Fächer mit nationalübergreifender Ausrichtung an.

A4.2) Die D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt tragen zur Statusänderung eines vorhandenen nationalübergreifenden Fachs bei

A4.3) Die Vielfalt des nationalübergreifenden Lehrangebots nimmt durch die D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt zu.

B. Verfügt ein Fachbereich über Einrichtungen mit nationalübergreifenden Aufgaben, so ist ein höherer Anteil an entsprechenden Fächern in dieser Fachrichtung zu erwarten, als dies an Fachbereichen der Fall ist, die nicht über solche Einrichtungen verfügen.

3. Der grundständige Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“

3.1 Die Gründungsphase des Lehramts für die Primarstufe an den Universitäten

An den Universitäten Athen, Ioannina und Kreta nahmen 1984/85 die ersten Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung ihren Lehrbetrieb auf (vgl. Stamelos 1999: 92). (Aus dieser ersten Phase wird hier Athen untersucht). In dieser ersten Phase mussten Studierende die mangelnde Infrastruktur an den Fachbereichen in Kauf nehmen, mit einem unterbesetzten Lehrkollegium, fehlenden Räumlichkeiten und einem nicht vorhandenen Studienplan vorlieb nehmen (ebd., S. 96). Weiter ist die Art und Weise der Besetzung von den D.E.P. - Mitgliedern von Interesse. Sollten ursprünglich die ersten sieben Mitglieder aus den Erziehungswissenschaften kommen (vgl. Andreou in Stamelos 1999: 93), so wurden drei dieser Stellen vom Bildungsministerium für Theologie, Mathematik und Philologie ausgeschrieben (ebd., S. 94). Kritisiert wurde von vielen Wissenschaftlern, dass diese D.E.P.-Stellen von der Erziehungswissenschaft fremden Mitgliedern besetzt wurden (ebd., S. 94f).

Durch dieses Konglomerat aller Fachwissenschaften an den Pädagogischen Fachbereichen würde der Enzyklopädismus der Pädagogischen Akademien wiedergespiegelt (ebd., S. 95). Weiter wurde kritisiert, dass die hohe Anzahl der vom Bildungsministerium ausgeschriebenen D.E.P. - Stellen dazu führte die Anforderungen an die Bewerber zu senken (ebd., S. 96). Viele der Stellen blieben dennoch frei (ebd., S. 97). 1989 hat das Bildungsministerium freigebliebene Stellen an den Pädagogischen Fachbereichen mit freigestelltem Lehrpersonal aus den Pädagogischen Akademien besetzt, was zu einem Sturm der Entrüstung führte (vgl. ausführlicher Stamelos 1999: 98).

Weit auseinander gingen in der Gründungsphase der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung die Meinungen hinsichtlich der Gestaltung des „Studienprogramms“ (ebd., S. 79). Die Vorschläge, die unterbreitet wurden, hatten in der Regel einen allgemeineren als einen analytischen Charakter (ebd., S. 87f). In der gesellschaftspolitischen Übergangszeit zu Beginn der 80er Jahre wurden Stimmen laut, die in der Ausformung der Studienpläne keine wissenschaftliche, sondern eine politisch-ideologische Aufgabe sahen (ebd., S. 79). Außerdem forderte man, ein geeignetes Lehrpersonal, das nicht nur über Diplome, sondern auch über ein demokratisches Ethos verfügen sollte (ebd.). Weiter wurde ausgehend von der Kritik an der praxisorientierten Pädagogischen Akademie nun eine „wissenschaftstheoretische“ Lehrerausbildung an den Universitäten gefordert (vgl. Papakonstantinou in Stamelos 1999: 80). Die Mehrzahl unter den Forschern vertrat jedoch einen Standpunkt, in welchem theoretische und praktische Anteile in der Lehrerausbildung miteinander verbunden werden (vgl. Stamelos 1999: 81). Weiter wurde die wissenschaftliche und berufliche Qualifikation der Studienabsolventen der Pädagogischen Fachbereiche gefordert (S. 82). Eine weitere Position wird durch Damanakis vertreten, die der deutschen Grundschullehrerausbildung entspricht: eine allgemeine erziehungswissenschaftliche Grundlegung, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile sowie praxisbezogene Anteile (vgl. Damanakis 1985 in Stamelos 1999: 82f). Dieser Standpunkt überlappt sich in weiten Teilen mit den Vorschlägen mehrerer Forscher (ebd., S. 83). Eine Frage, die stark diskutiert wurde, war die nach einer fachlichen Schwerpunktbildung (ebd., S. 84). Abstand nehmend vom Enzyklopädismus der Pädagogischen Akademien forderten eine Reihe von Wissenschaftlern eine fachspezifische Ausbildung (ebd.). Weiter wird die Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden für empirische Forschungsmethoden betont (ebd., S. 85). Die D.O.E.²¹⁰ schlägt in ihrem Vorschlag eine Liste mit Fächern vor, die an den Pädagogischen Fachbereichen gelehrt werden müssten (vgl. D.O.E. in Stamelos 1999: 85). In diesem

²¹⁰ Lehrerverband.

Fächerkatalog werden u.a. auch die Fächer Vergleichende Pädagogik, Migrantenerziehung und Friedenserziehung genannt (ebd.). Des weiteren bot auch die Konfrontation von Erziehungswissenschaftlern und Fachwissenschaftlern weitere Nahrung in der Diskussion über die Gestaltung des Studienplans (ebd., S. 88). Mit dieser Konfrontation über das pädagogische „wie“ und das fachwissenschaftliche „was“ (ebd.) wurde das Ausmaß des Einflusses von Erziehungswissenschaftlern und Fachwissenschaftlern in den zukünftigen Fachbereichsversammlungen (ebd., S. 90f), aber auch der Universitäten vorbereitet (ebd., S. 98ff). Letzteres ist in Zusammenhang mit Befürchtungen von Personen und der damit verbundenen Institutionen zu sehen, die einen Machtverlust durch die Heraufstufung einer Ausbildungsart in die Universität erwarten (ebd.). Die unterschiedlichen Standpunkte und der allgemeine Charakter der Vorschläge zum Studienprogramm, führten die vom Bildungsministerium beauftragte Kommission dazu die Fächer in drei gleichwertige Studienanteile zu kategorisieren. Das Lehramtsstudium sollte zu 1/3 aus Fachwissenschaften, zu 1/3 aus einer psychologischen, pädagogischen, soziologischen, philosophischen und einer allgemeinen Grundlegung, sowie zu 1/3 aus praktischen Anteilen bestehen (vgl. Kosmopoulou in Stamelos 1999: 88).

3.3 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die *gesetzlichen Rahmenbedingungen* für das grundständige Studium an griechischen Hochschulen werden in den Paragraphen 23 bis 25 des Gesetzes 1268/82 festgelegt.

Lehre wird in semesterbezogenen Fächern angeboten und umfasst in sich geschlossene Lehrveranstaltungen, Tutorien, Laborübungen, praxisbezogenen Anteile sowie die Betreuung von Zulassungsarbeiten (§ 23). Des weiteren wird an den griechischen Hochschulen Studenten des grundständigen Studiums Lehrwerke oder Manuskripte kostenlos verteilt bekommen, insofern die Studenten und/oder ihre Eltern eine bestimmte Einkommensgrenze nicht überschreiten (§ 23). In Paragraph 24 werden die Rahmenbedingungen des Studienprogramms festgelegt:

- „1. Das Studienprogramm beinhaltet die Titel der Pflichtfächer, der Wahlpflichtfächer und der fakultativen Fächer, deren Inhalt, deren Semesterwochenstunden, die Art der Lehrveranstaltung sowie den chronologischen Zusammenhang oder die chronologische Abhängigkeit der Fächer.
2. Das Studienprogramm wird in Anlehnung an die Regelstudienzeit aufgestellt (...), welche nicht kürzer als 8 Semester sein sollte.
3. Jedes Fach umfasst pro Semester eine bestimmte Anzahl von Unterrichtseinheiten. (...).Das Studienprogramm beinhaltet die geringste Anzahl an Unterrichtseinheiten, die für die Erlangung des Diploms notwendig sind.
4. Die Einteilung der Fächer in Fachsemestern hat den Charakter einer Empfehlung und ist somit nicht obligatorisch für die Studierenden. Diese Einteilung entspricht der Regelstudienzeit und der zeitlichen Reihenfolge von Fächern mit chronologischer Abhängigkeit. Im Studienplan werden somit auch die

Fächer mit chronologischer Abhängigkeit festgelegt. Der Student reicht zu Beginn jedes Semesters eine Anmeldung mit seinen Studienpräferenzen im Studentensekretariat ein (...).

5. Die Wahlpflichtfächer decken $\frac{1}{4}$ des Studienplans ab.

6. Die Generalversammlung des Fachbereichs ist für die Aufstellung des Studienprogramms zuständig. Das Studienprogramm wird jeden April revidiert. Der Vorsitzende des Fachbereichs beruft aus den Mitgliedern der Generalversammlung eine Studienprogramm-Kommission für die Dauer eines Jahres ein. Diese Kommission reicht auf der Grundlage der Vorschläge aus den Fachrichtungen einen entsprechenden Bericht in der Generalversammlung ein.

7. Der Beschluss der Generalversammlung über das Studienprogramm wird dem Dekan und der E.A.G.E. mitgeteilt und im Studienführer der Fakultät und des Fachbereichs veröffentlicht.

8. Das Studienprogramm eines Fachbereichs kann auch Fächer umfassen, die übrigen Fachbereichen derselben oder anderer Fakultäten angehören. (...).

9. Die Generalversammlung des Fachbereichs kann einen Teil der Wahlpflichtfächer, in den letzten beiden Fachsemestern des Studiums, durch gleichwertige praxisbezogene Studienanteile ersetzen. Diese Praktika sollten in Zusammenhang zu den wissenschaftlichen Grundlagen des Fachbereichs stehen.(...).²¹¹

Betrachtet man die Studienpläne der Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung so ist folgendes in Anlehnung an den §24, G. 1268/82 festzuhalten:

Zu § 24, Abs. 2: Alle neun Hochschulen, die das Lehramt der Primarstufe anbieten, haben eine einheitliche Regelstudienzeit von 8 Semestern.

Zu § 24, Abs. 3: In der Regel ist die Anzahl der Unterrichtseinheiten pro Fach an einer Hochschule über die Semester hinweg einheitlich geregelt.

Zu § 24, Abs. 4: Gemäß § 24, Abs. 4 des Hochschulrahmengesetzes 1268/82 bildet der empfohlene Studienplan eine Empfehlung und ist nicht obligatorisch. Betrachtet man die Ausführungen in den Fachbereichsregelungen zum Studium in den Studienführern der Universitäten, so fällt Folgendes auf: Es wird zwar auf den Empfehlungscharakter des Studienplans hingewiesen und die Wahlfreiheit der Studenten die Fächer selbst auszuwählen, in der Realität jedoch erweist sich der empfohlene Studienplan *als obligatorisch*. Indem die (Pflicht-)Fächer bestimmten Fachsemestern des Wintersemesters (1, 3, 5, 7) und bestimmten Fachsemestern des Sommersemesters (2, 4, 6, 8) zugeordnet werden, sei dies die einzige Einschränkung für die Wahl der Studierenden²¹². Einerseits können die Studierenden so viele Lehrveranstaltungen besuchen wie sie wollen, andererseits wird dies auf eine maximale Anzahl von N+3 eingegrenzt, wobei N die vorgegebenen Fächer pro Fachsemester sind²¹³. Im Studienführer 2002/03 des P.T.D.E. Volos wird betont, dass die Studenten nicht mehr als die vorgegebenen Wahlpflichtveranstaltungen ihres Fachsemesters besuchen sollten.²¹⁴ Den Studierenden des P.T.D.E. Athen wird angeraten soweit wie möglich sich an den

²¹¹ Vgl. § 24, Abs. 1-9, 1268/82.

²¹² Vgl.: Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E.: a) 2000/01, S. 30.; c) 2002/03, S. 31f. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2000/01, S. 31; 2001/02, S. 48.

²¹³ Vgl.: Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 2000/01, S. 29.;

Universität Thessalien, P.T.D.E., 2000/01, S. 28.

²¹⁴ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2002/03, S. 14.

empfohlenen Studienplan, vor allem bei der Anmeldung der Pflichtfächer, zu halten²¹⁵. Studierende, die mit ihrem Studium in Verzug geraten sind, sollten Fächer niedriger Fachsemester belegen²¹⁶.

Die Behauptung, dass der empfohlene Studienplan nur eine Empfehlung für die Studierenden darstellt, entspricht nicht der Realität. In der Regel ist die Wahl der Fächer an das Lehrangebot des Fachsemesters gekoppelt, in welchem der Studierende immatrikuliert ist. Dies belegen auch die Anmeldelisten für den Besuch von Wahlveranstaltungen, die an bestimmte Fachsemester gekoppelt sind.

Zu § 24, Abs. 6: Hierbei können Veränderungen (i) in der Anzahl der Fächer, (ii) im Status der Fächer (Pflicht-, Wahl- oder Wahlpflichtfach) vorkommen. Außerdem können (iii) Fächer ganz wegfallen und (iv) neue hinzukommen.

Zu § 24, Abs. 7: Im Gegensatz zu Deutschland verfügt jeder Fachbereich hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung des Studienprogramms über die Freiheit der Selbstverwaltung. Es gibt keine inhaltliche Rahmenvorgabe vom Bildungsministerium und auch keine vorgegebene Prüfungsordnung durch eine staatliche Aufsicht (Bildungsministerien der Bundesländer), wie dies in Deutschland der Fall ist. Die Mitglieder der Generalversammlung des Fachbereichs bestimmen einzig und allein, welche Fächer mit welchem Inhalt und mit welchem Status gelehrt werden. Unterschiede in der Fächeraufstellung an den Pädagogischen Fachbereichen für Primarstufenbildung können in Zusammenhang mit den Lehr- und Forschungsschwerpunkten der jeweiligen (einflussreichsten) Mitglieder der Generalversammlung gesehen werden. Hierdurch kann erklärt werden, dass im nationalübergreifenden Fach Erziehungswissenschaft, jeweils „Antirassistische Erziehung“, „Interkulturelle Erziehung“ und „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ angeboten wird.

Der § 25, 1268/82 gibt den Rahmen für das Studienprogramm vor:

„1. Das akademische Studienjahr beginnt am 1. September jeden Jahres und endet am 31. August des nächsten Jahres.

2. Die Ausbildung wird jedes Studienjahr in zwei Semestern unterteilt.

3. Jedes Semester umfasst mindestens dreizehn (13) vollständige Wochen für die Lehre und dieselbe Anzahl der Wochen für die Prüfungen. Es gibt drei Prüfungs-Phasen: im Januar-Februar, im Juni und im September. Die Dauer der Prüfungen beläuft sich auf drei (3) Wochen im September und im Januar-Februar sowie auf zwei (2) Wochen im Juni. (...)

8. a) Der Student hat das Recht während des Septembers in Fächern beider Semester, des Winter- und Frühjahrssemesters, geprüft zu werden. Im Juni hingegen kann er nur in den Fächern des Frühjahrssemesters eine Prüfung ablegen. Im Januar-Februar werden außer den Fächern des Wintersemesters auch Fächer des letzten Frühjahrssemesters zur Prüfung freigegeben. Die Bewertung

²¹⁵ Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 2000/01, S. 37.

²¹⁶ Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E.: a) 2000/01, S.37; b) 2001/02, S. 33.

jeden Faches wird vom Lehrenden bestimmt, der gemäß seiner Einschätzung verpflichtet ist schriftliche oder mündliche Prüfungen durchzuführen oder sich auf Hausarbeiten zu beziehen.

b) Hat ein Student mindestens vier (4) Mal die Prüfung in einem beliebigen Fach nicht bestanden, so kann das D.S. des Fachbereichs nach einen Antrag des Studenten und unter Berücksichtigung der Vorgaben in der Studienverordnung des Fachbereichs, eine Nachprüfungs-Kommission bestimmen. Diese Kommission besteht aus drei Personen, von denen einer der ursprüngliche Prüfer des nicht bestandenen Faches ist.

9. Besteht der Student ein Pflichtfach nicht, so muss er sich im darauffolgenden Semester die Prüfung wiederholen.

10. Hat der Student eine Wahlpflichtveranstaltung nicht bestanden, so ist er verpflichtet diese Prüfung in einem der folgenden Semester zu wiederholen oder dieses Fach durch eine anderes Wahlpflichtfach zu ersetzen. (...)

12. Der Student schließt seine Studien ab und erlangt das Diplom, wenn er alle vorgesehenen Fächer erfolgreich bestanden hat und die erforderliche Anzahl von Unterrichtseinheiten zusammengestellt hat. Die Errechnung der Note des Diploms für Studenten, die ab dem Studienjahr 1983/84 an den Hochschulen immatrikuliert wurden, erfolgt auf der Grundlage eines Beschlusses des Ministeriums für Nationale Bildung und Religionen. (...).²¹⁷

Gemäß diesen Ausführungen kann von einer stark prüfungsorientierten universitären Ausbildung an den Fachbereichen ausgegangen werden. Zudem wird der Studierende keine Abschlussprüfungen ablegen müssen, sondern mehrere Scheine erwerben müssen, um das Diplom zu erlangen.

3.2 Strukturelle Merkmale der universitären Ausbildung zum Primarstufenlehrer

Wie werden zukünftige Primarstufenlehrer am beginnenden 21. Jahrhundert an den neun P.T.D.E. im Einzelnen ausgebildet?

Zukünftige Primarstufenlehrer können an den Pädagogischen Fachbereichen für Primarstufenbildung nach einer einheitlichen *Regelstudienzeit von 8 Semestern* das Diplom erwerben, um damit an staatlich organisierten Aufnahmeprüfungen für eine Anstellung an öffentlichen Schulen teilzunehmen. Soweit die Prüfung bestanden wurde und genügend offene Stellen vorhanden sind, kann die Lehrtätigkeit in der Primarstufe aufgenommen werden. Bei allzu hohem Bedarf an Lehrern werden auch sogenannte Vertretungslehrer eingestellt, welche lediglich den Diplom-Abschluss nachweisen. In der griechischen Lehrerausbildung kann somit von einem *einphasigen Modell* gesprochen werden, das auch in der Sekundarstufen-Lehrerausbildung anzutreffen ist. Eine weitere Besonderheit der griechischen Lehrerausbildung für Primarstufenlehrer ist, dass die Fachbereiche für die inhaltliche Ausformung der Studien- und Prüfungsordnung zuständig sind. Infolge dessen kann nicht von einer einheitlichen Lehrerausbildung der zukünftigen Primarstufenlehrer gesprochen werden. Betrachtet man die SWS, so variieren diese bei einer einheitlichen Regelstudienzeit von 8 Semestern zwischen 156 SWS am P.T.D.E Ioannina und 188 SWS

²¹⁷ Vgl. § 25, 1268/82.

am P.T.D.E. Athen. In Abhängigkeit von den SWS werden die Studierenden zwischen 48 und 59 „*Scheine*“ erwerben müssen. Eine Vergleichbarkeit der SWS und der Anforderungen um das Diplom zu erwerben, erscheint als schwierig, denn je nach Fachbereich werden die schulpraktischen Studien, die Fremdsprachen und die Diplomarbeit beim Gesamtwert mitberechnet oder nicht. Infolgedessen ist es schwierig an dieser Stelle eine Übersichtstabelle aller Fachbereiche aufzustellen. Sind die *schulpraktischen Studien* Pflichtanteile, so ist das Verfassen einer *Diplomarbeit* an den P.T.D.E. Patra, Florina, Rhodos, Athen, Volos, Thessaloniki fakultativ und an den P.T.D.E. Alexandroupolis, Ioannina und Rethymnon obligatorisch. Mit Ausnahme des P.T.D.E. Athen wird an allen anderen Fachbereichen ein *Fremdsprachenmodul* angeboten. Der Erwerb einer Fremdsprache ist Teil der Allgemeinbildung der Studierenden, wobei an den entsprechenden Fachbereichen eine der angebotenen Fremdsprachen ausgewählt wird. Ziel ist in der Regel der Erwerb ausreichender Kenntnisse, um wissenschaftliche Texte in der entsprechenden Sprache zu verstehen. Das Fremdsprachenangebot unterscheidet sich einerseits von Fachbereich zu Fachbereich (vgl. ANHANG-III, Tab. 6), andererseits auch im Fächertyp (vgl. ANHANG-III, Tab. 7).

An sieben der acht Fachbereiche ist die Fremdsprache Pflichtfach bzw. muss eine Prüfung, um die Fremdsprachenkenntnisse nachzuweisen, abgelegt werden. Einerseits fließt die Note des Fremdsprachenmoduls in die Bewertung des Diplomabschlusses ein (Rhodos, Thessaloniki, Volos), andererseits ist an den P.T.D.E. Thessaloniki und Volos diese Note irrelevant für die Berechnung der Endnote. D.h. die Studierenden werden den Erwerb einer in der Studien- und Prüfungsordnung vorgegebenen *Fremdsprache* bzw. den Besuch eines Fremdsprachenmoduls nachweisen müssen, um den Antrag zum Diplom-Erwerb einreichen zu können. Am P.T.D.E. Alexandroupolis bildet die Note der Fremdsprache die Voraussetzung, um die verpflichtende Diplomarbeit zu verfassen.

Welche *Fächer bzw. Fachrichtungen* werden an den Fachbereichen angeboten? Hierbei wird auf die Untersuchungsergebnisse von Stamelos zurückgegriffen, der alle angebotenen Studienfächer des Studienjahres 1995/96 erfasst hat und auf der Grundlage des Titels diese Fächern bzw. Fachrichtungen zuordnet (vgl. Stamelos 1999: 132). Hierbei unterscheidet er zwischen 12 Kategorien²¹⁸. Stamelos Auswertung der angebotenen Fächer nun folgend,

²¹⁸ „•Pädagogische – Berufliche Orientierung / Beratung – Curriculum? • Psychologie – Sonderpädagogik – Sozialpsychologie- Psychoanalyse • Soziologie – Soziologie der Erziehung – Bildungspolitik – Organisation Verwaltung – Bildungsökonomie – Gesetzlicher Rahmen - Evaluation • Fächer zur Didaktik – Lehre • Mathematik (Algebra – Geometrie) – Statistik – PC – Informatik • Naturwissenschaften (Physik – Chemie – Umwelt – Ökologie – Geographie – Kosmographie) – Biologie • Ästhetische/ Bildende Kunst (Musik - Theater – Zeichnung- Künste – Plastik – Bildhauerei) – Sport • Sprache (Sprachwissenschaft) – Geschichte – Philosophie – Literatur – Religionen –

werden in der Kategorie „Sprache (Sprachwissenschaft) – Geschichte – Philosophie – Literatur – Religionen – Philologie – Heimatkunde“ die meisten Fächer angeboten (N = 163) und in der Kategorie „Alphabetisierung – Volksbildung – Erwachsenenbildung“ die wenigsten Leistungsfächer (N = 5)²¹⁹ (ebd., S. 146f). Stamelos ordnet die einzelnen Leistungsfächer aller neun Fachbereiche den 12 Kategorien zu und stellt bei allen neun Fachbereichen einen schwachen Zusammenhang hinsichtlich aller angebotenen Leistungsfächer fest (S. 158). Lediglich drei Leistungsfächer haben alle 9 Fachbereiche gemeinsam, weitere drei Leistungsfächer haben 8 Fachbereiche gemeinsam, weitere 5 Leistungsfächer haben 7 Fachbereiche gemeinsam und immerhin 14 Leistungsfächer haben 6 Fachbereiche gemeinsam, worunter auch die Einführung in die Pädagogik zu finden ist (S. 157). Werden in Thessaloniki keine Pflichtfächer angeboten, so ist davon auszugehen, dass alle Lehramtsstudierenden an den neun P.T.D.E. theoretisch kein einziges gemeinsames Fach belegen (ebd.). Dies wäre im Rahmen der akademischen Freiheit nicht zu kritisieren, vielmehr müssten dies hinsichtlich der Einheitlichkeit des Berufsstandes diskutiert werden (S. 158). Zudem ist dieses Ergebnis ein weiterer Indikator für die Heterogenität der Lehrerbildung an den P.T.D.E..

Im Gegensatz zum deutschen Studiengang wählen die Studierenden an den P.T.D.E., mit Ausnahme des P.T.D.E. Ioannina, keine Schwerpunktfächer aus, sondern erwerben *allgemeinbildende Grundlagen* in mehreren Disziplinen. D.h. Studierende werden in einem Großteil der Studienfächer Leistungsnachweise erwerben müssen. Eine Untersuchung der *Studienanteile* in den Studienführern der einzelnen Fachbereiche ergibt eine erziehungswissenschaftliche, eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine schulpraktische und teils eine allgemeinbildende Grundlegung. Hierbei wird der fachdidaktische Anteil in der Regel den fachwissenschaftlichen Studien zugeordnet. Zudem nehmen manche der Fachbereiche im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen und

Philologie – Heimatkunde • Europäische/ Internationale Dimension – Auslandsgriechen – Minderheiten • Alphabetisierung – Volksbildung – Erwachsenenbildung • Empirische Forschungsmethoden • Andere“ (vgl. Stamelos 1999:145). Stamelos betont das solch eine Zuordnung subjektiv sein kann (S.146). Außerdem können manche Leistungsfächer bis zu drei Kategorien zugeordnet werden (ebd.). Beispielsweise kann das Fach Vergleichende Pädagogik den Pädagogischen Fächern sowie den Fächern Europäischen Dimension usw. zugeordnet werden (ebd.).

²¹⁹ Im Einzelnen: „1. Sprache (Sprachwissenschaft) – Geschichte – Philosophie – Literatur – Religionen – Philologie – Heimatkunde (163) 2. Fächer zur Didaktik – Lehre (104) 3. Psychologie – Sonderpädagogik – Sozialpsychologie- Psychoanalyse (102) 4. Ästhetische/ Bildende Kunst (Musik- Theater – Zeichnung- Künste – Plastik – Bildhauerei) – Sport (73) 5. Mathematik (Algebra – Geometrie) – Statistik – PC – Informatik (71) 6. Pädagogische –Berufliche Orientierung/Beratung – Curriculum? (67) 7. Soziologie – Soziologie der Erziehung – Bildungspolitik – Organisation Verwaltung – Bildungsökonomie – Gesetzlicher Rahmen - Evaluation (65) 8. Europäische/ Internationale Dimension – Auslandsgriechen – Minderheiten (65) 9. Naturwissenschaften (Physik – Chemie – Umwelt – Ökologie – Geographie – Kosmographie) – Biologie (63) 10. Andere (37) 11. Empirische Forschungsmethoden (16) 12. Alphabetisierung – Volksbildung – Erwachsenenbildung (5)“ (vgl. Stamelos 1999:146f).

fachwissenschaftlichen Grundlegung eine stärkere Differenzierung der Fächer im Studienplan vor. Dies ist an manchen Fachbereichen in Zusammenhang zum Aufbau des Fachbereichs zu sehen (vgl. hierzu auch Stamelos 1999). Beispielsweise werden in Athen analog zu den bestehenden fünf Fachgebieten Erziehungswissenschaften, Sonderpädagogik und Psychologie, Humanwissenschaften, Mathematik und Informatik sowie Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt die fünf Studienbereiche Erziehungswissenschaften, Sonderpädagogik/Psychologie, Humanwissenschaften, Mathematik/Informatik sowie Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt unterschieden. Von Interesse ist für die vorliegende Arbeit der Aufbau der „Vorlesungsverzeichnisse“, der sich von Fachbereich zu Fachbereich unterscheiden kann, wie in Tabelle 1 am Beispiel vier ausgesuchter Fachbereiche zu sehen ist:

Tab. 1 Struktur des Vorlesungsverzeichnisses und Status der Leistungsfächer

Universität	Grundlegende Struktur des Vorlesungsverzeichnisses	Status der Leistungsfächer
Athen	<u>Fächer</u>	Pflicht-, Wahlpflicht- u. Wahlfach
Patras	Fachgebiet & Ästhetischer Zirkel	Pflichtfächer und Wahlfächer
Thessaloniki	<u>Studienzirkel und Fächer</u>	Wahlpflichtfächer und Wahlfächer
Volos	Fächer	Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer

Das Lehrangebot an den Fachbereichen ist unterschiedlich kategorisiert. Der unterschiedliche Aufbau der Vorlesungsverzeichnisse erlaubt keine einheitliche Vorgehensweise bei der Untersuchung des nationalübergreifenden Fächerangebots. Sieht man vom Fachbereich Patras ab, so ist das Vorlesungsverzeichnis an den Fachbereichen Athen und Volos ist das Vorlesungsverzeichnis auf der Grundlage der einzelnen Fächer strukturiert. Am Fachbereich Patras werden die Leistungsfächer auf der Grundlage der einzelnen Fachgebiete und dem sogenannten Ästhetischen Zirkel (Musik, Sport, Ästhetische Erziehung, Fremdsprachen)²²⁰ zugeordnet. Am P.T.D.E. Thessaloniki werden die Leistungsfächer zwei Studienzirkeln (Zirkel A: Erziehungswissenschaft; Zirkel B: Fachwissenschaft/Fachdidaktik) zugeordnet, welche wiederum verschiedene Fächer beinhalten.

Untersucht man die Verteilung der angebotenen Leistungsfächer nach dem Status des Leistungsfaches, so wird nach Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächern unterschieden (vgl. Tab. 2).

²²⁰ P.T.D.E. Patras, Studienführer 2002/03, S. 39.

Tab. 2 Fächertyp und Anzahl der Fächer im Studienjahr 2002/03 (P.T.D.E. Thessaloniki, 2001/02)

P.T.D.E	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Wahlfächer	Sonderfächer	Gesamt	SWS
Athen	30	7	12		49	188
Patras	34		20		54	174
Thessaloniki		112	39			151
Volos	45	14			59	184

An den vier Fachbereichen sind auch vier unterschiedliche Kategorisierungsmöglichkeiten der Leistungsfächer zu finden. Gemäß Stamelos ist dies ein Indikator der unterschiedlichen Wahrnehmung über die Gestaltung des Studienplans (vgl. Stamelos 1999: 137). Drei der vier Fachbereiche verfügen über Pflichtfächer, nur Thessaloniki sieht keine gemeinsame Grundausbildung für alle Studierenden vor, und gibt den Studierenden die Wahlmöglichkeit unter einem Überangebot an Wahlpflichtveranstaltungen, um die abverlangten Unterrichtseinheiten zu decken. In Athen bilden die Wahlpflichtfächer eine besondere Gruppe von Fächern, die einmal gewählt nicht mehr abgewählt werden können. Die als Wahlpflichtfächer gekennzeichneten Fächer in Volos könnten von ihrem tatsächlichen Status auch Wahlfächer genannt werden.

Stamelos sieht folgende grundlegende Fragen bei der Analyse des Studienplans:

„Erstens, müssen die Fremdsprachen-Fächer dazugerechnet werden oder nicht? Die Frage macht Sinn, denn manche Fachbereiche verleihen diesen Fächern Unterrichtseinheiten und andere geben diese als kostenlose Nachhilfefächer an. (...)“

Zweitens, haben die Praxisübungen oder Schulübungen in manchen Fächern des Status eines unabhängigen Faches. In anderen wiederum Fachbereichen werden diese in den Rahmen anderer Leistungsfächer integriert (...).

Drittens, muss geklärt werden, dass ein Leistungsfach oftmals zwei oder mehrere Male im Studienführer vorkommt. Es ist eine Tatsache, dass der Lehrende das Recht hat (auch durch das Gesetz) zu entscheiden, ob die Durchführung eines Leistungsfaches sich eher in einem oder zwei Lehrveranstaltungen anbietet. Wie häufig soll dieses Fach berechnet werden: ein oder zwei Mal? Ein weitgehender Gebrauch dieses Rechts ist in Thessaloniki zu beobachten, wo 25 Leistungsfächer wiederholt werden. So werden insgesamt 109 Leistungsfächer im Studienführer gezählt. Sind es so viele oder nur 84 (109-25). Es ist gut möglich, dass darüber unterschiedlich entschieden wird. (...)

Fünftens, einige der Fachbereiche (z. B. Ioannina, Thessaloniki) geben ihren Studierenden die Möglichkeit auch Fächer anderer Fachbereiche zu wählen, macht es da Sinn, die Anzahl der angebotenen Fächer als ein geschlossenes System zu betrachten?“ (Stamelos 1999:139f)

Ausgehend von diesen Fragen, ist es offensichtlich, dass die Zusammenstellung der Leistungsfächer auf unterschiedlichen Kriterien basieren kann (ebd., S. 140), was auch für die vorliegenden Analyse von Bedeutung ist.

3.3.1 Der grundständige Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“ am Beispiel des P.T.D.E. Athen

Seit dem Studienjahr 1984/85 werden die zukünftigen Lehrer für die Primarstufe am Pädagogischen Fachbereich für Volksschulbildung an der Universität Nationale und Kapodistria ausgebildet²²¹. Außerdem werden seit dem Jahr 1994/95 auch Aufbaustudiengänge und ein Promotionsstudium angeboten, wobei in den Aufbaustudiengängen u.a. auch die Fachrichtung „Vergleichende Pädagogik“ belegt werden kann²²². Den grundständigen Studiengang ‚Lehramt der Primarstufe‘ studierten 2001/2002 insgesamt 1539 Studierende (1318 Studentinnen und 221 Studenten), worunter 730 Studenten die Regelstudienzeit überschritten hatten²²³. Knapp die Hälfte der Lehramtsstudierenden studierte somit länger als das Hochschulrahmengesetz vorgab. Die Ausbildung dieser Studierenden des P.T.D.E. Athen erfolgt durch Lehrveranstaltungen, Tutorien und schulpraktischen Übungen an Schulen der Primarstufe²²⁴. Im Fokus der achtsemestrigen Lehrerausbildung am P.T.D.E. Athen stehen erziehungswissenschaftliche, psychologische, sonderpädagogische, fachdidaktische²²⁵, fachwissenschaftliche²²⁶ und schulpraktische Anteile.

Im Studienjahr 2002/03 sind gemäß dem empfohlenen Studienplan 159 Leistungsfächer angeboten worden und die Studienanteile verteilten sich wie folgt (vgl. ANHANG-III, Tab. 8): Der fachdidaktische Anteil der Lehrveranstaltungen fällt mit 10 % äußerst gering aus. Betrachtet man allerdings den Gesamtanteil der fachwissenschaftlichen Anteile so fällt dieser mit 53,5 % am höchsten aus und der erziehungswissenschaftliche Anteil liegt hier bei 22 %. Die sonderpädagogischen und psychologischen Studienanteil nehmen wiederum einen höheren Stellenwert als die fachdidaktischen Anteile ein. Die ursprünglich vom Bildungsministerium 1/3 für die fachwissenschaftliche Lehrerausbildung werden weit überschritten und betonen die stark fachwissenschaftlich orientierte Primarstufenlehrerausbildung.

Die personell am stärksten vertretenen Fächer am P.T.D.E. Athen, die gleichzeitig auch über ranghohes wissenschaftliches Personal verfügen, sind die Humanwissenschaften gefolgt von den Erziehungswissenschaften, Mathematik und Informatik nehmen eine Mittelposition ein,

²²¹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer 1991/92, S. 5.

²²² Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 2001/02 S.149.

²²³ Persönliche Mitteilung im Studentensekretariat P.T.D.E. Athen durch Frau Kapsali am 9.12.02.

²²⁴ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 2002/03, S. 32.

²²⁵ Folgende Fachdidaktiken werden als Pflichtfächer für alle Studierenden angegeben: Sprach- und Literaturdidaktik, Didaktik der christlich-orthodoxen Erziehung, Didaktik des Faches Mathematik, Didaktik der Naturwissenschaften (2002/03:73ff).

²²⁶ Unter den fachwissenschaftlichen Anteilen werden als Pflichtfächer für alle Studierende Neugriechische Philologie, Heimat- und Sachunterricht, Neugriechische Geschichte, Theatererziehung, Mathematik, Informatik in der Erziehung, Physik, Umwelterziehung angeführt (Vgl. ebd.).

Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt bilden das Schlusslicht vor der Sonderpädagogik und der Psychologie. Entsprechend ist auch das Lehrangebot gestaltet (vgl. ANHANG-III, Tab. 9). Die meisten Leistungsfächer werden in den Humanwissenschaften (35,4 %) und die wenigsten in den Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt (10,7 %) angeboten. Dieses Ergebnis belegt den Einfluss der D.E.P. - Mitglieder auf die Gestaltung des Studienplans.

An dem P.T.D.E. Athen ist das zur Zeit der Immatrikulation geltende Studienprogramm relevant²²⁷. Das Studienprogramm des P.T.D.E. Athen umfasst *Pflichtfächer* und *Wahlfächer*, die über 8 Fachsemestern verteilt sind²²⁸. Als Pflichtfächer werden die Fächer bezeichnet, deren Besuch und erfolgreiche Teilnahme als notwendige Voraussetzung für die Gesamtheit aller Studenten des P.T.D.E. betrachtet wird²²⁹. Die regelmäßige Teilnahme an den Lehrveranstaltungen ist nicht obligatorisch, wird jedoch als wichtig erachtet²³⁰. Die Teilnahme der Studenten an den schulpraktischen Studien ist hingegen obligatorisch²³¹. Die *Pflichtfächer* werden in zwei Kategorien unterteilt, den tatsächlichen Pflichtfächern und den *Wahlpflichtfächern*²³². Der Student wählt eine von der Fachbereichsversammlung festgelegte Anzahl an Wahlpflichtfächern, welche er nicht mehr abwählen darf.²³³ Als Wahlfächer werden die Fächer bezeichnet, die der Student frei auswählen kann, um die Gesamtanzahl der erforderlichen Fächer und der SWS vorlegen zu können und somit das Studium erfolgreich abzuschließen²³⁴. Die Pflichtfächer und die Wahlpflichtfächer werden in der Regel je einem Bereich zugeordnet²³⁵. Eine Ausnahme bilden hierbei die Wahlpflichtfächer, welche ab dem Studienjahr 1995/96 dem erziehungswissenschaftlichen sowie dem sonderpädagogischen und psychologischen Bereich zugeordnet werden²³⁶. Die Wahlfächer können unabhängig vom Fachbereich gewählt werden²³⁷.

Lag die Anzahl der Leistungsnachweise vor 1990/91 noch bei 40 Fächern, so müssen die Studierenden ab dem Studienjahr 1990/91 48 - 49 Fächer belegen (vgl. ANHANG-III, Tab. 10). Studierende, die sich in den Studienjahren 1995/96; 1996/97; 2000/01; 2001/02; 2002/03 immatrikuliert haben, werden dieselbe Gesamtanzahl an Pflicht-, Wahlpflicht- und

²²⁷ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E.: a) 1996/97, S. 39 b) 2000/01, S. 42f; c); d) 2002/03, S.43f.

²²⁸ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E.: a) Studienführer 2000/01, S. 30; b) Studienführer 2001/02, S. 27; c)2002/03, S. 31.

²²⁹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 2002/03, S. 32.

²³⁰ Vgl. ebd..

²³¹ Vgl. ebd..

²³² Vgl. ebd., S. 33.

²³³ Vgl. ebd..

²³⁴ Vgl. ebd..

²³⁵ Vgl. ebd., S. 42f.

²³⁶ Vgl. ebd..

²³⁷ Vgl. ebd..

Wahlfächer vorlegen müssen. Jedoch ergeben sich geringfügige Abweichungen von Studienjahr zu Studienjahr im Lehrangebot. Beim exemplarischen Vergleich der Pflicht- und Wahlpflichtfächer im Studienjahr 2000/01²³⁸ und im Studienjahr 2001/02²³⁹ können Änderungen festgestellt werden, die sich vor allem auf den Status des Faches beziehen: Wahlpflichtfächer werden zu Pflichtfächern auf- oder abgewertet werden, Wahlfächer werden zu Wahlpflichtfächern auf- oder abgewertet. Außerdem können alte Fächer durch neue ersetzt werden.²⁴⁰ Vergleicht man den Status der Fächer zwischen den beiden Zeitabschnitten 1991/92 und 1995/95 aufwärts, wird Folgendes festgestellt: Die Gesamtanzahl der Fächer ist zwar in etwa gleich (48 bzw. 49 Fächer), allerdings nimmt der Anteil an Pflichtveranstaltungen zu, der Anteil der Wahlpflichtveranstaltungen nimmt ab und der Anteil der Wahlfächer bleibt gleich. Mit der Aufteilung des Fachbereichs in Fachgebiete erfolgt die Zuordnung der Leistungsfächer nicht mehr nach erziehungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktisch-methodischen und praktischen Zyklen, sondern gemäß der Fachgebietszuordnung des Faches.

Die *schulpraktischen Studien*²⁴¹ an der P.T.D.E. Athen umfassen drei Phasen. Mit den beiden Lehrveranstaltungen Didaktik-Methodik I+II, die je im 5. und 6. Fachsemester angeboten werden, sind die ersten beiden Phasen der schulpraktischen Anteile des Studiums verbunden. Hierbei wird den Studierenden nicht nur theoretisches Handlungswissen, sondern auch praktisches Handlungswissen vermittelt. Die Studierenden hospitieren während der beiden Phasen ein Mal wöchentlich in einer Grundschule. Zu ihren Aufgaben gehört es systematisch die Lehre zu beobachten, Lehrversuche durchzuführen sowie über die beobachtete Lehre und die Lehrversuche mit den Betreuern zu diskutieren. Gleichzeitig verfassen die Studenten in Einzel- oder Gruppenarbeit eine wissenschaftliche Hausarbeit mit Gegenstand die didaktische Handlungspraxis. Im 5. Semester findet eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auf theoretischer Basis statt und im 6. Semester auf empirischer Basis. Die dritte Phase der schulpraktischen Studien findet im 7. und 8. Semester statt, wobei der Schwerpunkt auf die fachwissenschaftlichen Anteile gelegt wird und die Verantwortung hierüber den Lehrenden aus den Fachwissenschaften obliegt. In der vierten Phase, gegen Ende des 8. Semesters, sollen

²³⁸ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer 2000/01, S. 45ff.

²³⁹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer 2001/02, S. 40ff.

²⁴⁰ Als Beispiel hierfür seien die Fächer Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik und Psychologie erwähnt. Diese Fächer ‚teilen‘ sich dieselben Wahlpflichtfächer. Eines der Wahlpflichtfächer aus dem Jahr 2000/01 ist in der Sonderpädagogik und Psychologie im Jahr 2001/02 zum Pflichtfach aufgewertet worden. Zwei der dreizehn Wahlpflichtfächer des Studienjahres 2000/01 wurden 2001/02 durch zwei neue Wahlpflichtfächer ersetzt. Eines dieser ‚neuen‘ Wahlpflichtfächer wurde 2000/01 als Wahlfach in Sonderpädagogik und Psychologie angeboten. Weiter wurden zwei Lehrveranstaltungen aus 2000/01 nicht mehr angeboten, dafür zwei neue in 2001/02.

²⁴¹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E.: a) 2000/01, S. 44, b) 2001/02, S.39; c)2002/03, S. 45.

die Studierenden eine Woche in einer Volksschule unterrichten. Das Büro für schulpraktische Studien des Fachbereichs ist hierfür zuständig.

Während der untersuchten Studienjahre 1991/92, 1996/97, 2000/01, 2001/02 und 2002/03 sind u.a. Reformen hinsichtlich der Semesterwochenstunden und der Bereichszuordnung der Leistungsfächer durchgeführt worden: Die Anzahl der Semesterwochenstunden ist während dieses Zeitraums angestiegen. Wurden die Leistungsfächer nach inhaltlichen Anteilen kategorisiert, so werden sie nun nach Fachgebietszugehörigkeit eingeteilt.

Folgende Voraussetzungen müssen die Studenten des P.T.D.E. Athen erfüllen, damit sie das Diplom erlangen: Mindestens 8 Semester studiert haben, die vorgegebene Anzahl der Pflicht- und Wahlveranstaltungen sowie der SWS vorweisen können, erfolgreich an den schulpraktischen Studien teilgenommen haben, eine Woche an einer Volksschule unterrichtet haben und je nach Vorgabe der Fachbereichsversammlung eine Diplomarbeit verfasst haben²⁴².

3.3.2 Der grundständige Studiengang „Lehramt für die Primarstufe“ am Beispiel des P.T.D.E. Volos

Am P.T.D.E. Volos werden einerseits Studierende zum Primarstufenlehrer ausgebildet, andererseits wird Lehrern im Rahmen einer Weiterbildung die Möglichkeit zur Aufwertung ihres Studienabschlusses angeboten (Begrenzt auf den Bezirk Thessalien und die Präfektur Fthiotida)²⁴³. Die ersten Studierenden für das Lehramt an Primarschulen sind im Studienjahr 1988/89 immatrikuliert worden²⁴⁴. Im akademischen Jahr 1996/97 wurden bereits 141 Studierende zum Volksschullehrer ausgebildet²⁴⁵ und im Studienjahr 2002/03 erhöhte sich die Zahl auf 344 Studenten²⁴⁶.

Das grundständige Studium hat eine *Regelstudienzeit* von 8 Semestern und die Studierenden müssen *Leistungsnachweise* in Pflichtfächern und Wahlpflichtfächern²⁴⁷ erwerben²⁴⁸. Die Auswahl der Wahlpflichtfächer erfolgt über die untersuchten Studienjahre hinweg auf

²⁴² Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E.: a) 1991/92: 15; b) 1996/97: 30; c) 2000/01: 32f, d) 2001/02: 30; e) 2002/03: 34. Im Studienjahr 1991/92 wird der einwöchige Unterricht in einer Volksschule nicht erwähnt.

²⁴³ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 18.

²⁴⁴ Vgl. ebd..

²⁴⁵ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S. 6.

²⁴⁶ Mündliche Auskunft: Studierendensekretariat P.T.D.E. Volos, 19.12.02.

²⁴⁷ Die Wahlpflichtveranstaltungen finden mit begrenzter Teilnehmerzahl statt, d.h. es müssen sich mindestens 6 Studierende angemeldet haben, damit die Lehrveranstaltung durchgeführt wird und nicht mehr als 25 Studierende bzw. im Studienjahr 2002/03 nicht mehr als 30 Studierende dürfen daran teilnehmen (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2001/02, S. 47; b) 2002/03, S. 14.). „Außerdem haben die Studenten das Recht sich für Wahlpflichtfächer anzumelden, die an den anderen Fachbereichen der Universität Thessalien angeboten werden.“ (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2001/02, S. 47; b) 2002/03, S. 14.)

²⁴⁸ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2000/01, S. 30; b) 2001/02, S. 18.

unterschiedliche Art: Zunächst über ein Modell das im Studienjahr 1991/92 die Wahlpflichtfächer an Fachsemester bindet und im Examensjahr Fachrichtungen zuordnet²⁴⁹. Danach werden im Studienjahr 1996/97 die Wahlpflichtfächer einem Fachsemester zugeteilt²⁵⁰. In den Studienjahren 2000/01 und 2001/02 sind die Wahlpflichtfächer in zwei Zyklen unterteilt, die dem Aufbau des deutschen Grund- und Hauptstudiums entsprechen.²⁵¹ Diese Zyklen werden wiederum in Lehrveranstaltungen des Winter- und Sommersemesters unterteilt²⁵². Diese Einteilung ist im Studienjahr 2002/03 aufgehoben worden und es wird nur zwischen den Wahlpflichtfächern des Winter- und des Sommersemesters unterschieden²⁵³. Auf Nachfrage der Verfasserin worauf diese Umstrukturierungen am P.T.D.E. Volos zurückzuführen sind, antwortete ein D.E.P. - Mitglied, dass personelle Umstrukturierungen am Fachbereich zu Änderungen der Studienorganisation führen. Neue Mitglieder würden neue Ideen mitbringen. Ziel sei dabei die Optimierung des Studiengangs.

Die *Anzahl der Leistungsnachweise* bezieht sich auf das jeweilige Studienjahr und variierte in den untersuchten Studienjahren²⁵⁴ (vgl. Tab.). Dies ist in Zusammenhang mit der erwähnten Revidierung des Studienprogramms durch die Kommission der Fachbereichsversammlung im April jeden Jahres zu sehen (vgl. § 25, Abs. 6 1268/82). Studierende, die beispielsweise im Studienjahr 2001/02 ihr Studium abschließen, werden im Studentensekretariat den Besuch von insgesamt 180 SWS nachweisen müssen, die sich aus der erfolgreichen Teilnahme in 47 Pflichtfächern und 13 Wahlpflichtfächern zusammensetzt²⁵⁵. Außerdem müssen die Studierenden eine Fremdsprache (Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch) belegen und die erfolgreiche Teilnahme an einem Zyklus von vier Lehrveranstaltungen nachweisen, ohne dass die erlangte Note in die Bewertung des Diploms einfließt²⁵⁶. Folgende Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Anzahl der zu besuchenden Fächer, die Unterrichtseinheiten (UE) je Fach sowie die Semesterwochenstunden (SWS) des Studiums in dem jeweiligen Studienjahr:

²⁴⁹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1991/92, ohne Seitenangabe.

²⁵⁰ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1995/96, S. 28ff.

²⁵¹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2000/01, S. 31, b) 2001/02, S. 46.

²⁵² Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2000/01, S. 36f, b) 2001/02, S. 54.

²⁵³ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2002/03, S. 14.

²⁵⁴ D.h., dass Studenten, die im selben Studienjahr immatrikuliert wurden, jedoch in einem unterschiedlichen Studienjahr ihr Diplom erlangen, müssen auch eine voneinander abweichende Anzahl an Leistungsnachweisen vorlegen. Beispielsweise wird im Studienführer 2001/02 hervorgehoben: „Ab dem akademischen Jahr 2001/02 gilt die neue Studienordnung. Die neue Anzahl von Unterrichtseinheiten gilt für die Studenten aller Jahrgänge.“ (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 47.) Es gilt nicht wie in Deutschland das Recht auf die zur Zeit der Immatrikulation gültigen Prüfungsordnung.

²⁵⁵ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 47.

²⁵⁶ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2001/02, S. 31; b) 2001/02, S. 48.

Tab. 3 Studienumfang

<u>Studienjahr</u>	Pflichtfächer	Wahlpflicht-Fächer	Gesamtanzahl Fächer (SWS)
1991/92 ²⁵⁷	n.v. ²⁵⁸	n.v.	n.v.
1996/97 ²⁵⁹	38+2(Fremdsprache)	18	58(174)
2000/2001 ²⁶⁰	44	12	56 (168)
2001/02 ²⁶¹	47	13	60 (180)
2002/03 ²⁶²	45	14	59 (184)

Die Anzahl der Semesterwochenstunden ist während der untersuchten Studienjahre kontinuierlich angestiegen. Die Anzahl der Fächer variiert zwischen 56 und 60 Fächer.

Das grundständige Studium ist nach einem *Zyklusmodell* von Fächern und aufeinanderfolgenden Ebenen organisiert²⁶³. Der erste Zyklus umfasst einführende Lehrveranstaltungen sowie allgemeinbildende Fächer, der Schwerpunkt des zweiten Zyklus liegt auf der Vermittlung pädagogisch-psychologischen Wissens im Rahmen der Erziehungswissenschaften, der dritte Zyklus bezieht sich auf die Fachwissenschaften und der vierte Zyklus hat zum Ziel den Studenten, die Theorie und Methodologie der Lehre, die Fachdidaktiken sowie die Schulpraxis zu vermitteln²⁶⁴. Das Studium am P.T.D.E. Volos besteht folglich aus allgemeinbildenden, erziehungswissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und schulpraktischen Anteilen. Die einzelnen Leistungsfächer können auf der Grundlage von Kategorien, die in den ausführlichen Studienplänen zu finden sind, diesen Anteilen zugeordnet werden²⁶⁵. Im Studienjahr 2002/03 sind gemäß dem empfohlenen Studienplan 94 Leistungsfächer angeboten worden und die Studienanteile verteilten sich folgendermaßen²⁶⁶ (vgl. ANHANG-III, Tab.

²⁵⁷ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1991/92, S. (k. A.). (Es liegt nur das empfohlene Studienplan ,1991/92' und nicht der Studienführer mit der Studienordnung vor, um die Anzahl der Fächer und Semesterwochenstunden festzustellen.)

²⁵⁸ n.v.= nicht vorhanden

²⁵⁹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S. 23f.

²⁶⁰ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2000/01, S. 30f.

²⁶¹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 46 zu den Angaben des Studienjahres 2001/02.

²⁶² Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2002/03, S. 14.

²⁶³ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2000/01, S.29; b) 2001/02, S. 46.

²⁶⁴ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2000/01, S.29f; b) 2001/02, S. 46.

²⁶⁵ Der *ausführliche Studienplan des Studienjahres 1996/97 und 2000/01* weist eine detaillierte Gliederung nach allgemeinbildenden, psychologischen, sonderpädagogischen, erziehungswissenschaftlichen, allgemeindidaktischen, fachdidaktischen, fachgebundenen sowie schulpraktischen Studienanteilen auf (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S.25). Der *ausführliche Studienplan des Studienjahres 2001/02* unterteilt die Fächer in vier Kategorien, wobei zwischen pädagogischen, fachgebundenen, allgemeinbildenden und schulpraktischen Studienanteilen unterschieden wird (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.55ff). Ein *ausführlicher Studienplan des Studienjahres 2002/03* ist nicht vorhanden, denn das Studentensekretariat hat keinen vollständigen Studienführer für das entsprechende akademische Jahr herausgegeben, so dass in Kapitel ...die Zuordnung der interkulturellen Lehrveranstaltungen auf der Grundlage der vorhergehenden Studienführer erfolgen wird (Information aus dem Studentensekretariat des PTDE in Volos, 20.12.02).

²⁶⁶ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2002/03 ,Empfohlener Studienplan, S. 2ff.

11): Das *Lehrangebot* im Lehramtsstudium am P.T.D.E. Volos besteht in der Hälfte aus fachwissenschaftlichen Anteilen. Die fachdidaktischen Anteile nehmen mit 18 % den zweiten Rang ein, gefolgt von dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil mit 16 % und dem psychologischen Anteil mit 12 %. Die Schulpraxis umfasst mit 4 % den geringsten Studienanteil. Die 94 Pflicht- und Wahlpflichtfächer verteilen sich im Studienjahr 2002/03 folgendermaßen²⁶⁷:

Tab. 4 P.T.D.E. Volos Verteilung der Studienfächer nach Fachstatus

Studienjahr 2002/03	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Gesamt	Gesamt %
Erziehungswissenschaft	8	7	15	16 %
Psychologie	7-1 ²⁶⁸ =6	5	11	12 %
Neugriechisch	7	7	14	15 %
Geschichte	4	5	9	10 %
Naturwissenschaften und Umwelterziehung	5	9	14	15 %
Mathematik und Informatik	7	8	15	16 %
Ästhetische Erziehung, Musikerziehung und Kunst	1	3	4	4 %
Soziologie und Philosophie	2	4	6	6 %
Religion	-	2	2	2 %
Schulpraxis	4	-	4	4 %
Gesamt	45-1=44 ²⁶⁹	50	94	100%

Die personell am stärksten vertretenen Fächer am P.T.D.E. Volos, die gleichzeitig auch über ranghohes wissenschaftliches Personal verfügen sind die Naturwissenschaften (2,25), Mathematik und Informatik (1,75), Erziehungswissenschaften (1,5) und Neugriechische Philologie (1,5). Ausgehend von der Tatsache, dass D.E.P. - Mitglieder Einfluss auf die Gestaltung des Studienplans nehmen können, wurde der höchste Anteil an Leistungsfächern in den entsprechenden Fächern bzw. Fachrichtungen erwartet. Alle vier Fächer belegten den Spitzenwert von 14 bzw. 15 Leistungsfächern. Dieses Ergebnis belegt den Einfluss der D.E.P. - Mitglieder auf die Gestaltung des Studienplans.

In Anlehnung an das Hochschulrahmengesetz bildet der empfohlene Studienplan eine Empfehlung und keine Pflicht.²⁷⁰

²⁶⁷ Hierbei werden mehrere Lehrveranstaltungen desselben Leistungsfaches nicht mitgezählt.

²⁶⁸ Im Studienjahr 2002/03 müssen die Studenten 45 Pflichtfächer nachweisen, allerdings wird ein Pflichtfach in Psychologie aufgrund eines Forschungssemesters der Dozentin nicht angeboten (vgl. Empfohlenen Studienplan PTDE Volos 2002/03).

²⁶⁹ Vgl. ebd.

²⁷⁰ Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 1996/97: 24; b) 2000/01: 31; c) 2001/02: 47.

Im Studienjahr 2000/01 ist die *Diplomarbeit* als Wahlpflichtfach eingeführt worden und seitdem Teil des Studienprogramms²⁷¹. Der Student kann im 7. und im 8. Semester 9 UE von Wahlpflichtfächern durch das Schreiben einer mindestens 30 Seiten umfassenden Diplomarbeit ersetzen²⁷². Diese Arbeit wird von einem angegliederten wissenschaftlichen Mitglied der Universität betreut, wobei der Betreuer dem Studentensekretariat ein Gutachten vorlegen muss und eine Bescheinigung, dass der Studierende seine Arbeit öffentlich im Plenum vorgetragen hat²⁷³.

Des weiteren haben Lehrende das Recht die erfolgreiche Teilnahme an vorhergehenden Fächern für den Besuch einer Lehrveranstaltung bei den Studierenden vorauszusetzen²⁷⁴.

Die *schulpraktischen Studien* wurden erst ab dem Studienjahr 1991/92 mit dem neuen Studienprogramm eingeführt und umfassten wie auch noch 1996/97 insgesamt 12 SWS²⁷⁵. Ab dem untersuchten Studienjahr 2000/01 sind sie auf 16 SWS²⁷⁶ erhöht worden, wodurch die Bedeutung der praktischen Anteile im Studium zunahm. Folgende Ausführungen zu den schulpraktischen Studien sind dem Studienführer 2001/02 entnommen²⁷⁷: Die schulpraktischen Studien sind für die Studenten verpflichtend²⁷⁸. Ziel der schulpraktischen Studien ist es, den Studierenden in die theoretischen und praktischen Probleme der pädagogischen und didaktischen Praxis einzuführen²⁷⁹. Gleichzeitig soll der Studierende Erfahrungen in der Planung, Vorbereitung und der Durchführung des Unterrichts bekommen²⁸⁰. Hierfür werden die Studierenden zwischen dem 5. und 8. Fachsemester an der Universität und an teilnehmenden Schulen im Rahmen von sogenannten vier Ebenen ausgebildet²⁸¹. Die Studenten werden zu Beginn der schulpraktischen Studien in Gruppen von 6-8 Personen und hierbei nochmals in Zweiergruppen eingeteilt²⁸². Im Laufe der schulpraktischen Studien werden diesen Gruppen diverse Aufgaben auferlegt, die sie während der Ebenen ausführen müssen²⁸³. Alle vier Ebenen beginnen mit der Einführung in die

²⁷¹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2000/01, S. 30; b) 2001/02, S. 47; c) 2002/03, S. 15.

²⁷² Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2000/01, S. 30.

²⁷³ Vgl. ebd..

²⁷⁴ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 2001/02, S. 47; b) 2002/03, S. 15.

²⁷⁵ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1991/92, ohne Seitenangabe. Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1995/96, S. 23.

²⁷⁶ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.103.

²⁷⁷ Die Aufgabenstellung weicht geringfügig von den Angaben im Studienführer 1996/97 ab.

²⁷⁸ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 102.

²⁷⁹ Vgl. ebd., S. 101.

²⁸⁰ Vgl. ebd., S. 101.

²⁸¹ Vgl. ebd., S. 102.

²⁸² Vgl. ebd., S. 103.

²⁸³ Vgl. ebd., S. 104ff.

Betrachtet man die vier Ebenen, so hat die *erste Ebene (5. Semester)* einen einführenden Charakter in die schulpraktischen Studien, die Studenten lernen Methoden der Beobachtung und Evaluation von Lehre, um letztlich selbst Unterricht zu beobachten und zu evaluieren (vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.104). Die erste Ebene endet mit dem Ausfüllen von Beobachtungsbögen zu Unterrichtsstunden, welche beim zuständigen Dozenten

theoretischen Grundlagen²⁸⁴ und enden mit der Bewertung des Studenten²⁸⁵. Verpflichtend ist auf allen Ebenen die Teilnahme an der Laborarbeit²⁸⁶. Betreut werden die Studenten von Hochschuldozenten, konkret Lehrende der Pädagogik und der Fachdidaktiken, sowie freigestellten Lehrern²⁸⁷.

Am P.T.D.E. der Abteilung Volos finden diverse Reformen statt und es treten von untersuchtem Studienjahr zu untersuchtem Studienjahr Veränderungen in den Strukturen des Studienprogramms auf. Letztere führen teilweise dazu, dass Studierende sich umorientieren können teilweise gar umorientieren müssen, denn die Änderungen greifen auf Studierende aller Jahrgänge. Dies bezieht sich vor allem auf die Anzahl der Fächer und die SWS des Studiums und die Art der Auswahl von Wahlpflichtfächern.

Folgende Voraussetzungen müssen die Studenten des P.T.D.E. Volos erfüllen, damit sie das Diplom erlangen: Die vorgegebene Anzahl der Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen sowie der vorgegebenen SWS vorweisen können, erfolgreich an den schulpraktischen Studien teilgenommen haben und an vier Pflichtveranstaltungen einer Fremdsprache erfolgreich teilgenommen haben²⁸⁸.

3.3.3 Vergleich des Studiengangs am P.T.D.E. Athen und P.T.D.E. Volos

An dieser Stelle werden die Ergebnisse des Studiengangs „Lehramt für die Primarstufe“ an den beiden Fachbereichen Athen und Volos miteinander verglichen. Studierende des P.T.D.E.

abgegeben werden (vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.104). Auf der *zweiten Ebene (6. Semester)* werden die Grundlagen zur Planung und Organisation von Lehre erworben (vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.104). Die Studierenden beobachten für mindestens drei Tage den Unterricht mehrerer Fächer in drei Klassenstufen (1.-2; 3.-4.;5.-6.) und führen am Ende des Semesters 6 Unterrichtsstunden in verschiedenen Fächern durch, worunter das Fach Neugriechisch verpflichtend ist (vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.104f.). Eine Zweiergruppe von Studenten teilt sich diese 6 Stunden auf. Auf der *dritten Ebene (7. Semester)* werden die Studenten stärker in das Unterrichten und das Unterrichtsgeschehen eingebunden (vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.105.). Für die Dauer von 6 Wochen übernehmen zwei Studenten abwechselnd an einem Schultag den Unterricht (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.105.). Die Studenten wenden alternative Möglichkeiten der Organisation und alternative Didaktik-Modelle an. Außerdem werden „Zwergschulen“ drei Tage besucht, der Unterricht darin beobachtet, soweit es geht unterstützt und die Grundlagen über die Einrichtung „Zwergschule“ erworben (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.105.). Der Student ist verpflichtet ein Reihe schriftlicher Ausarbeitungen anzufertigen, u.a. sechs analytische Unterrichtskonzeptionen zu sechs vorgegebenen Fächern. Auf der *vierten Ebene (8. Semester)* übernimmt der Student, nunmehr nicht in seiner Gruppe, die alleinige Verantwortung für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts an einer Schule für zwei aufeinanderfolgende Wochen (Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.106.). Der Student fertigt eine Reihe von schriftlichen Ausarbeitungen an, u.a. eine möglichst empirische Hausarbeit aus dem Bereich der Didaktik oder Schulberatung (vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.106.).

²⁸⁴ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.107.

²⁸⁵ Vgl. ebd., S.104ff.

²⁸⁶ Vgl. ebd..

²⁸⁷ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.103.

²⁸⁸ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., a) 1991/92: nicht vorhanden; b) 1996/97: 23f; c) 2000/01: 30f, d) 2001/02: 47; e) 2002/03: nicht vorhanden. Im Studienjahr 1996/97 wird der Studierende nur 2 Pflichtveranstaltungen zu einer Fremdsprache belegen müssen.

Athen werden im Rahmen eines Massenbetriebs ihren Studienabschluss erlangen, Studierende des P.T.D.E. Volos hingegen an einem kleineren und überschaubaren Fachbereich. Der P.T.D.E. Athen gehört der ersten Generation von Fachbereichen an, die den Lehrbetrieb aufgenommen und der P.T.D.E. Volos der letzten Generation. Dies wird deutlich vor allem an der Struktur des Studiengangs „Lehramt für die Primarstufe“, welcher am Fachbereich Volos mehrmals in den letzten Jahren reformiert wurde, am Fachbereich Athen sind hingegen nicht solch gravierende Umstrukturierung zu beobachten. Ausgehend vom Kommentar eines D.E.P. - Mitglieds, dass „neue Leute kommen und es besser machen wollen“, kann ein häufiger Akademikerabgang am kleineren Fachbereich Volos angenommen werden, so dass personelle Umstrukturierungen auch studiengangsbezogene Umstrukturierungen zur Folge haben.

An den beiden untersuchten Fachbereichen bieten die meisten Lehrveranstaltungen die personell am stärksten vertretenen Fächer, die gleichzeitig auch über ranghohes wissenschaftliches Personal verfügen. Dieses Ergebnis belegt den Einfluss der D.E.P. - Mitglieder auf die Gestaltung des Studienplans.

Studienanteile. Während der achtsemestrigen Lehrerausbildung erwerben die Studierenden an den beiden Fachbereichen erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische, fachwissenschaftliche und schulpraktische *Studienanteile*. Am P.T.D.E. Athen werden zudem sonderpädagogische und psychologische Studienanteile angeführt, am P.T.D.E. Volos allgemeinbildende und pädagogisch-psychologische Studienanteile. Im Studienjahr 2002/03 sind gemäß dem empfohlenen Studienplan 159 Leistungsfächer am Fachbereich Athen und 94 Leistungsfächer am Fachbereich Volos angeboten worden. Eine Gegenüberstellung der gemeinsamen Studienanteile im Studienjahr 2002/03 führt zu folgendem Ergebnis:

Tab. 5 Studienanteile

Studienanteile	P.T.D.E. Athen	P.T.D.E. Volos
Erziehungswissenschaftliche	22 %	16 %
Fachwissenschaftliche	54 %	50 %
Fachdidaktische	11 %	18 %
Schulpraktische	Nicht angegeben	4 %

Sowohl am P.T.D.E. Athen und am P.T.D.E. Volos ist ein stark fachwissenschaftlich strukturierter Studiengang vorzufinden. Am P.T.D.E. Athen wird Studierenden ein höheres pädagogisches Lehrangebot bereitgestellt als am P.T.D.E. Volos. Am Fachbereich Volos hingegen wird der Fachdidaktik ein höherer Studienanteil zugesprochen. Berechnet man den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteil in Neugriechisch so beträgt dieser am Fachbereich Athen 13 % und am Fachbereich Volos 15 % aller angebotenen Fächer.

Die Teilnahme der Studenten an den schulpraktischen Studien ist an beiden Fachbereichen obligatorisch. Das Verfassen einer Diplomarbeit ist an beiden Fachbereichen hingegen fakultativ. Studierende am Fachbereich Volos sind verpflichtet Fremdsprachenmodule zu belegen, wogegen der Fachbereich Athen ein Fremdsprachenangebot überhaupt nicht zur Verfügung stellt und Fremdsprachenkenntnisse nicht voraussetzt.

Status der Leistungsfächer. Gemäß den Angaben im Studienführer werden Studierende am P.T.D.E. Athen Leistungsnachweise zu vorgegebenen Pflichtfächern, Wahlpflichtfächern und Wahlfächern vorlegen müssen. Studierende am P.T.D.E. Volos werden Leistungsnachweise in Pflicht- und sogenannte Wahlpflichtfächer vorlegen müssen. Letztere wären eigentlich als Wahlfächer zu bezeichnen, denn es wird zwischen den Wahlpflichtfächern des Winter- und des Sommersemesters unterschieden, wobei Studierende die entsprechenden Fächer auswählen können.

Tab. 6 Studienanteil und Semesterwochenstunden im Studienjahr 2002/03

Fachbereich	Pflicht-fächer	Wahlpflicht-Fächer	Wahl-fächer	Gesamtanzahl Fächer (UE)
P.T.D.E. Athen	30	7	12	49 (188UE)
P.T.D.E. Volos	45	14		59 (184)

Im Studienjahr 2002/03 müssen Studierende des P.T.D.E Athen 48 - 49 Fächer belegen und 188 SWS nachweisen. Studierende am Fachbereich Volos hingegen werden mit 59 Fächern eine höhere Anzahl an Leistungsnachweisen vorlegen müssen und hierbei auch mehr Pflichtfächer nachweisen müssen. Die angebotenen Leistungsfächer werden am Fachbereich Athen nach Fachgebietszugehörigkeit zugeordnet und am Fachbereich Volos nach Studienanteilen kategorisiert.

Studierende an den Fachbereichen Athen und Volos können ihr Diplom erwerben, wenn sie die Anzahl der vorgegebenen Lehrveranstaltungen und Semesterwochenstunden vorweisen können und erfolgreich an den schulpraktischen Studien teilgenommen haben. Zudem müssen Studierende am Fachbereich Volos Fremdsprachenmodule belegen. Seit dem Jahr 1994/95 können Absolventen am Fachbereich Athen auch einen Aufbaustudiengang mit der Fachrichtung „Vergleichende Pädagogik“ belegen.

Am Beispiel der beiden Fachbereiche konnte gezeigt werden, dass Studierende für das „Lehramt der Primarstufe“ über die gemeinsamen Studienanteile hinaus auf eine unterschiedliche Ausgestaltung des Studiengangs treffen.

Zusammenfassung Kapitel 3:

Die Ausgestaltung des Studienprogramms für den grundständigen Studiengang „Lehramt an Primarstufen“ ist fachbereichsabhängig und infolgedessen bietet sich uns ein heterogenes Lehrerausbildungsprofil von Hochschulstandort zu Hochschulstandort. Die Folge hiervon ist, dass die Zusammenstellung der angebotenen Leistungsfächer und der angegebene Status der Leistungsfächer auf unterschiedliche Kriterien basiert. Das Lehramtsstudium kann, wie das Studium allgemein an griechischen Hochschulen, als stark strukturiert und prüfungsorientiert beschrieben werden. Mickels (1995) Ausführungen folgend (vgl. Kapitel I), kann bei solch einem stark normierten Studiengang angenommen werden, dass Kenntnisse über aktuelle gesellschaftliche Anforderungen in die Studien- und Prüfungsordnung in Form von verpflichtenden Modulen integriert werden. Die Lehrerausbildung in Griechenland ist stärker normiert als dies in Deutschland der Fall ist. Übertragen nun auf Qualifizierungsmaßnahmen zur Beschulung heterogener Schulklassen kann, Mickels Ausführungen weiterführend folgende Hypothese aufgestellt werden:

► HYPOTHESE

„Normierte Lehrerausbildung und verpflichtende Module“

Aufgrund der stärker normierten Lehrerausbildung in Griechenland sind in der griechischen Lehrerausbildung eher als in der deutschen Lehrerausbildung verpflichtende Module im Hinblick auf Qualifizierungsmaßnahmen für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen zu erwarten.

4. Nationalübergreifende Bausteine im Curriculum der Lehrerausbildung an den P.T.D.E.'s

4.1 Fächer mit nationalübergreifenden Gegenstand

Stamelos bemerkt im Rahmen seiner Untersuchung zu den Pädagogischen Fachbereichen, dass

„es anfangs eine bedeutende Anzahl an Fächern gibt, die den Fachbereichen eine internationale Dimension verleiht. Dieses Bild wird jedoch verzerrt, sobald die Fremdsprachen herausgenommen werden. (...) gibt es eine sehr kleine (fast symbolische) Anzahl an Fächern, welche die Migrantengriechen, das Griechische als Fremdsprache und die Minderheiten in Griechenland zum Gegenstand haben (...). (...) ist dies von Bedeutung, denn ihre Entwicklung könnte den Studienabsolventen dieser Fachbereiche neue berufliche Möglichkeiten eröffnen.“ (Stamelos 1999:151)

Stamelos hat in seiner Untersuchung zwölf Kategorien aufgestellt, worunter auch die Kategorie „Europäische/Internationale Dimension- Auslands griechen. Minderheiten“ zu finden war. In dieser Kategorie listet Stamelos 65 angebotene Leistungsfächer an allen neun Fachbereichen auf (ebd., S. 286ff). Unter allen Kategorien findet sich diese Kategorie im hinteren Mittelfeld. Lässt man die 29 Leistungsfächer außer acht, in der eine Fremdsprache unterrichtet wird (Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Türkisch) so kommt man auf 36 Leistungsfächer. Wie bereits erwähnt kann ein Leistungsfach mehreren Kategorien zugeordnet werden. Hierbei ist wohl übersehen worden in der neunten Kategorie auch die Leistungsfächer „Friedenserziehung“ aus der ersten Kategorie, „Byzantinische Geschichte“ aus der achten Kategorie und „Minderheiten-Mathematik“ aus der zehnten Kategorie zu berücksichtigen. Unter den von Stamelos unterschiedenen 12 Kategorien können die 39 Leistungsfächer fünf Kategorien zugeordnet werden: „1. Pädagogische – Berufliche Orientierung - Beratung – Curriculum?“, „3. Soziologie – Soziologie der Erziehung – Bildungspolitik – Organisation Verwaltung – Bildungsökonomie – Gesetzlicher Rahmen – Evaluation“, „4. Fächer zur Didaktik – Lehre“, 8. Sprache (Sprachwissenschaft) – Geschichte – Philosophie – Literatur – Religionen – Philologie – Heimatkunde“, „12. Andere“, wobei die wenigsten unter „Didaktik“ und „Andere“ angeboten werden.

Von diesen 39 Fächern werden 3 an mindestens zwei Fachbereichen angeboten (ebd., S. 286):

1. „Vergleichende Pädagogik“ wird in Patras, Athen, Volos und Alexandroupolis angeboten.
2. „Interkulturelle Erziehung“ in Patras, Alexandroupolis, und Rethymnon.
3. „Erziehungspolitik und Migranten – Griechen“ in Patras und Athen.

Wie auch bei den allgemeinen Fächern fehlt den Studierenden eine gemeinsame Grundbildung zur nationalübergreifenden Dimension.

Betrachten man nun die Ergebnisse in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch, einschließlich der Fachdidaktik, kommt Stamelos zu folgenden Ergebnissen:

Erziehungswissenschaft. Stamelos untersucht alle Leistungsfächer, die in den Erziehungswissenschaften an den neun Fachbereichen angeboten werden (ebd., S. 153). Hierbei stellt er auf der Grundlage des Leistungsfach – Titels eine Fächer - Liste auf, welche die Ergebnisse aller Fachbereiche zusammenfasst (ebd., S. 154). Letzteres bedeutet, dass nicht alle Fächer auf der Liste an allen Fachbereichen angeboten werden (ebd.). Er untergliedert die Erziehungswissenschaften in die vier Bereiche Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Didaktik (ebd.), wobei die Didaktik und die Psychologie die zahlenmäßig bedeutendsten Studienanteile darstellen (ebd.). Von Interesse ist für die vorliegende Arbeit der Anteil an

nationalübergreifenden Leistungsfächern in den einzelnen Bereichen: Spricht Stamelos von 13 thematisch verschiedenen pädagogischen Leistungsfächern (ebd., S. 153), so sind hierunter mit der „Vergleichenden Pädagogik“ und der „Interkulturellen Erziehung“ zwei nationalübergreifende Leistungsfächer zu finden (ebd., S. 341f). Unter den 21 thematisch verschiedenen psychologischen Leistungsfächern und den 9 thematisch verschiedenen soziologischen Leistungsfächern lässt sich kein nationalübergreifendes Fach finden (ebd., S. 341ff). Lediglich ein nationalübergreifendes Leistungsfach (Didaktik-Methodik an der Minderheitenschule) kann unter den 23 verschiedenen didaktischen Leistungsfächern erfasst werden (ebd., S. 343ff). Dadurch können 2 Fächer der Pädagogik und 1 Fach der Allgemeinen Didaktik zugeordnet werden. Ergänzt durch die „Friedenserziehung“ werden insgesamt 4 Fächer in der Erziehungswissenschaft während des Studienjahres 1995/96 erfasst.

Neugriechisch. Stamelos untersucht in den Fachwissenschaften²⁸⁹ u.a. auch die Philologie und die Linguistik (ebd., S. 154). Unter den 45 Leistungsfächern in der Philologie werden 6 nationalübergreifende Fächer in Literatur angeboten (ebd., S. 349ff): Europäische Literatur; Englische Texte: Zensur und Kinderliteratur; Französische Texte: Zensur und Kinderliteratur; Deutsche Texte: Zensur und Kinderliteratur; Englische Texte: Kinderliteratur und Politik; Französische Texte: Kinderliteratur und Politik (ebd.). Lässt man die fremdsprachlichen Lehrveranstaltungen außer acht, so wird lediglich eine literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltung in Neugriechisch mit nationalübergreifenden Gegenstand angeboten. In der Linguistik werden unter den 9 thematisch verschiedenen Leistungsfächern keine nationalübergreifenden Veranstaltungen angeboten (ebd.).

Ausgehend von der Untersuchung von Stamelos ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit untersucht worden, welche Fächer an den neun Fachbereichen Lehrveranstaltungen mit nationalübergreifendem Gegenstand während des Sommersemesters 2002 angeboten werden (vgl. ANHANG-III, Tab. 12). Auch hierbei sind die Fremdsprachen nicht berücksichtigt worden. Deutlich wird, dass im Fach Erziehungswissenschaft mit fasst drei Viertel der überwiegende Anteil an nationalübergreifendem Lehrangebot zu finden ist. Zudem ist mit fünf Lehrveranstaltungen ein geringfügiges Angebot in Neugriechisch und in Geschichte zu finden. Die Fächer Soziologie und Mathematik bieten je eine Lehrveranstaltung mit nationalübergreifendem Gegenstand an.

²⁸⁹ Es werden in Mathematik 22 LF, in den Naturwissenschaften 30 LF, in der Philosophie 16 LF, in der Philologie 45 LF, in der Geschichte 30 LF, in den Religionen 7 LF und in der Linguistik 9 LF sowie in der „Erziehung“ 4 LF angeboten (Stamelos 1999:155).

Zusammenfassung: Die Ergebnisse aus Stamelos Untersuchung zu den nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch belegen ein fast ausschließliches Lehrangebot von nationalübergreifenden curricularen Bausteine im Fach Erziehungswissenschaft. Auch die eigene Untersuchung des nationalübergreifenden Lehrangebots während des Semesters 2002 belegt, dass vor allem in der Erziehungswissenschaft der Lehre von internationalen und migrationsspezifischen Gegenständen ein besonderer Stellenwert beigemessen wird.

4.2 Der Stellenwert nationalübergreifender curricularer Bausteine für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen im Studium der Fächer Erziehungswissenschaft und Neugriechisch

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden nun die nationalübergreifenden Bausteine im Curriculum des Fachs Erziehungswissenschaft und des Fachs Neugriechisch erfasst. Hierbei wird zunächst die Entwicklung der nationalübergreifenden Bausteine im letzten Jahrzehnt, d.h. von 1991/92 bis 2002/03 untersucht (Kap. 4.2.1). Konkret wurden die drei Studienjahre 1991/92, 1996/97 und 2002/03 ausgewählt, um die Entwicklung zu dokumentieren. Im weiteren wurde das Lehrangebot eines Studiensemesters, des Sommersemesters 2003, untersucht, um eine Datenbasis für den Vergleich mit dem deutschen Lehrangebot im Sommersemester 2002 an den deutschen Hochschulen bereitzustellen (vgl. Kap. 4.2.2). Gemäß der Ergebnisse im vorhergehenden Kapitel zur nationalübergreifenden Dimension wird ein entsprechendes Lehrangebot vor allem in der Pädagogik erwartet.

Pretest – Das nationalübergreifende Lehrangebot an griechischen Hochschulen

Dem Pretest zu den Lehrveranstaltungen mit nationalübergreifendem curricularen Bausteinen an griechischen Hochschulen liegt dieselbe Intention und Vorgehensweise zugrunde wie auch dem Pretest zum Lehrangebot an deutschen Hochschulen. Der Pretest soll Hinweise auf mögliche Probleme bei der Durchführung des griechischen Teils der Hauptstudie geben. Und wie auch beim deutschen Pretest, so wird auch hier eine Begriffsliste erstellt, um auf der Grundlage des griechischen pädagogisch-linguistischen Sprachgebrauchs über die nationalübergreifende Thematik ein Vorverständnis der griechischen Begriffe zu entwickeln mit dem Ziel das Lehrangebot an griechischen Hochschulen zu erfassen. Auch hier ist auf das Vorverständnis der Verfasserin zur nationalübergreifenden Thematik zurückgegriffen worden und die Inhaltsverzeichnisse von Forschungsliteratur zur Thematik herangezogen worden, um

die Begriffe aus der griechischen Diskussion zu sammeln. Auf der Grundlage der verschiedenen Quellen (vgl. Anhang-III, Tab. 13) ist eine gemeinsame Begriffsliste (vgl. Anhang-III, Tab. 14) herausgearbeitet worden. In einem weiteren Schritt wurden die Vorlesungsverzeichnisse dreier Hochschulen aus dem Sommersemester 2002, der Abteilung Florina der Aristoteles-Universität-Thessaloniki, der Abteilung Rethymnon der Universität Kreta sowie der Universität Nationale und Kapodistria in Athen, auf ihr Lehrangebot hin untersucht. Die Wahl der drei Hochschulen wurden aufgrund folgender *Auswahlkriterien* getroffen:

- eine Hochschule im Norden (Florina), eine Hochschule im Süden (Rethymnon)
- eine Hochschule an grenznahem Gebiet (Florina)
- eine größere Universität (Athen), eine kleinere Universität (Florina, Rethymnon)
- eine Hochschule mit nationalübergreifendem Schwerpunkt (Rethymnon)

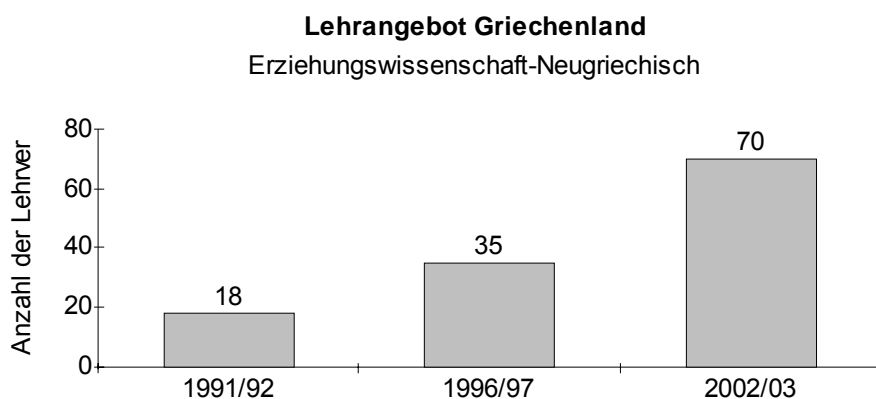
Methode

Ausgehend von Stamelos (1999) Kategoriensystem zum Curriculum der Lehrerbildung an den P.T.D.E. wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Kategorie „Europäische/Internationale Dimension – Auslandsgriechen – Minderheiten“ übernommen und um die Dimension der „Zuwanderer“ erweitert. Ausgehend hiervon wird zudem die Dichotomie „europäisch/international“ und „migrations-/minderheitenspezifisch“ aufgestellt. Das Lehrangebot in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch wird anhand dieser Kategorien erfasst. Im weiteren wird zwischen pädagogischen, allgemeindidaktischen, sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und fachdidaktischen curricularen Bausteinen unterschieden. Wie auch beim deutschen Lehrangebot wurden lediglich die Titel der Lehrveranstaltungen bei der Inhaltsanalyse berücksichtigt und nicht eventuell vorhandene Kommentare herangezogen. Auch hier sind die schulpraktischen Studien bei der Untersuchung nicht berücksichtigt. Zudem wurden Titel zu Fremdsprachen bewertet, wenn diese im Vergleich zur Neugriechischen Sprache angeboten wurden. Lehrveranstaltungen, die sowohl im Winter- und Sommersemester eines Studienjahres angeboten werden, und keinen weiterführenden Status haben, werden ein Mal gezählt.

4.2.1 Die Entwicklung nationalübergreifender curricularer Bausteine in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch – Die Studienjahre 1991/92, 1996/97 und 2002/03

Von Interesse ist für die vorliegende Arbeit, die Entwicklung des nationalübergreifenden Lehrangebots in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch. Infolgedessen wird das entsprechende Lehrangebot zu Beginn der 90er Jahre (Studienjahr 1991/92), Mitte der 90er Jahre (Studienjahr 1996/97) und zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Studienjahr 2002/2003) untersucht. Begründet wird die Entscheidung ab den 90er Jahren das Lehrangebot zu untersuchen, einerseits mit der endgültigen Schließung der Pädagogischen Akademien im Juli 1991. Andererseits ist mit Ausnahme des Fachbereichs Florina ab dem Studienjahr 1991/92 eine Materialgrundlage an allen Fachbereichen vorfindbar gewesen, um die Analyse fachbereichsübergreifend durchzuführen. Schließlich ist ab Mitte der 90er Jahre die Migrationsproblematik an den griechischen Schulen verstärkt wahrgenommen worden.

Anhand der Kategorie „Europäische/Internationale Dimension – Auslandsgriechen – Minderheiten - Zuwanderer“, die in die internationale und interkulturelle Dimension dichotomisiert wurde, ist eine Inhaltsanalyse des Lehrangebots über den Zeitraum eines Jahrzehnts hinweg vorgenommen worden (vgl. ANHANG-III, Tab. 45). Folgende allgemeine Feststellung kann nun erfolgen: Das nationalübergreifende Lehrangebot hat im Laufe eines Jahrzehnts stark zugenommen.

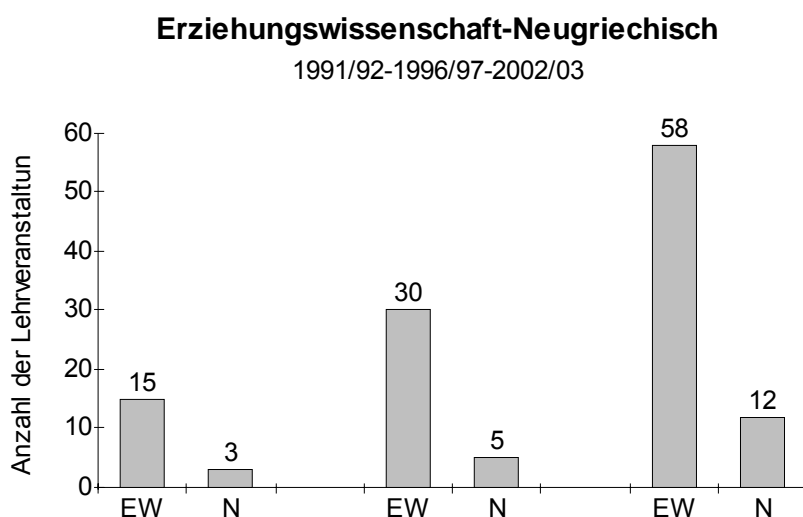


Tab. 7 Nationalübergreifendes Lehrangebot – Studienjahre 1991/92, 1996/97, 2002/03

Das nationalübergreifende Lehrangebot in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch ist im Laufe eines Jahrzehnts um mehr als das vierfache angestiegen. Im Vergleich zu den 18 Lehrveranstaltungen des Studienjahres 1991/92 hat sich das Lehrangebot

im Studienjahr 1996/97 auf 35 Lehrveranstaltungen verdoppelt und im Studienjahr 2002/03 auf 70 Lehrveranstaltungen vervierfacht.

Die erfassten Lehrveranstaltungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch verteilen sich folgendermaßen an den einzelnen Fachbereichen (vgl. Anhang-III, Tab. 15): Sieht man vom Fachbereich Thessaloniki ab, so hat das nationalübergreifende Lehrangebot an allen Fachbereichen während des untersuchten Zeitraums stark zugenommen. Differenziert man nach erziehungswissenschaftlichem und neugriechischem Lehrangebot, fällt der überproportional hohe Anteil an erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen über alle drei untersuchten Studienjahre auf. Mit Ausgangspunkt dem Lehrangebot im Studienjahr 1991/92 hat sich das Lehrangebot in beiden Fächern im fünf - Jahre - Rhythmus jeweils in etwa verdoppelt.



Tab. 8 Lehrangebot in den Studienjahren 1991/92; 1996/97; 2002/2003

Das nationalübergreifende Lehrangebot nimmt im Fach Neugriechisch im Vergleich zu den erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen einen geringfügigen Stellenwert ein. Lediglich 16 % aller hier untersuchter Lehrveranstaltungen während der drei Studienjahre werden im Fach Neugriechisch angeboten, wobei der Anteil im jeweiligen Studienjahr zwischen 14 % und 17 % liegt. D.h. an der Gesamtheit aller erfassten Titel der Fächer Neugriechisch und Erziehungswissenschaft ist der Anteil der nationalübergreifenden neugriechischen Lehrveranstaltungen in etwa konstant während des untersuchten Jahrzehnts geblieben. An griechischen Hochschulen, welche Grundschullehrer ausbilden, kann somit beim Vergleich der Fächer Erziehungswissenschaft und Neugriechisch ein deutlicher nationalübergreifender Schwerpunkt im Fach Erziehungswissenschaft festgestellt werden. Der

Gedanke, dass die Erziehungswissenschaft das unmittelbare Bezugsfach zur Vorbereitung von Studierenden für den Unterricht in multikulturellen und multilingualen Klassen ist, liegt nahe.

Nationalübergreifendes Lehrangebot und die Migrations-/Minderheitenthematik

Die Zunahme des nationalübergreifenden Lehrangebots über ein Jahrzehnt hinweg, deutet darauf hin, dass die Fachbereiche auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert und dies im Lehrangebot für die angehenden Grundschullehrer berücksichtigt haben. Welche gesellschaftliche Entwicklungen von Bedeutung für die Zunahme des Lehrangebots sind, soll anhand einer Inhaltsanalyse untersucht werden. Hierbei werden die zwei Kategorien „eiv“ und „mmi“ herangezogen. Bei Betrachtung der Tabelle 9 fällt auf, dass Anfang der 90er Jahre 1/3 der Lehrveranstaltungen einen migrationsspezifischen Schwerpunkt hatten und fünf der neun Fachbereiche ein entsprechendes Lehrangebot ausweisen. Fünf Jahre später wurden im Studienjahr 1996/97 - nach der Verabschiedung des Gesetzes 2413/1996 zur Interkulturellen Erziehung am 17.06.1996, als Reaktion u.a. auf die schulische Realität - bereits 46 % aller nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen mit migrationsbezogenem Gegenstand angeboten. Alle Fachbereiche bieten nun ein entsprechendes Lehrangebot an. Das unmittelbar angestiegene Angebot könnte als Reaktion auf die genannte Gesetzesvorlage gewertet werden. Im Studienjahr 2002/03 wird weiterhin ein migrationsspezifisches Lehrangebot an allen Fachbereichen angeboten und im Vergleich zum Studienjahr 1991/92 ist wie bereits festgestellt eine Zunahme zu beobachten. Dennoch lässt sich im Vergleich zum eurokulturellen/internationalen Angebot ein leichter Rückgang des migrationsspezifischen Lehrangebots feststellen (Tab. 9).

Tab. 9 Erziehungswissenschaft und Neugriechisch

	1991/92		1996/97		2002/03	
	N	%	N	%	N	%
europäisch/international	12	67	19	54	40	57
migrationsbezogen	6	33	16	46	30	43
Gesamt	18	100	35	100	70	100

Die Fachbereiche. Betrachtet man nun die Schwerpunkte globale und interkulturelle Dimension an den einzelnen Fachbereiche, so fällt auf, dass der P.T.D.E Rhodos als einziger 1991/92 zwei Lehrveranstaltungen mit migrationsspezifischen Schwerpunkt hatte (vgl. ANHANG-III, Tab. 16). Im Laufe eines Jahrzehnts stellen zudem die Fachbereiche Ioannina, Thessaloniki und Patras den Studierenden ein größeres Lehrangebot mit

minderheitenspezifischer als internationaler Dimension zur Verfügung. D.h. an vier von neun Fachbereichen hat ein deutlicher Ausbau in der Lehre der Zuwanderungs- und Minderheitenthematik stattgefunden. Vor allem die Fachbereiche Ioannina und Thessaloniki stellen Themen wie die „Interkulturelle Erziehung“ bzw. die „Antirassistische Erziehung“ in den Mittelpunkt der nationalübergreifenden Themen.

Erziehungswissenschaft. Bei Betrachtung des Fachs Erziehungswissenschaft fällt auf, dass 1991/92 der migrationsspezifische Schwerpunkt lediglich 1/3 des nationalübergreifenden Lehrangebots ausmachte und im Studienjahr 1996/97 die Lehrveranstaltungen zu gleichen Anteilen über die beiden Kategorien verteilt werden. Im Studienjahr 2002/03 nimmt die europäisch/internationale Dimension zu und bildet wieder den primären Gegenstand im Fach Erziehungswissenschaft (Tab. 10).

Tab. 10 Erziehungswissenschaft

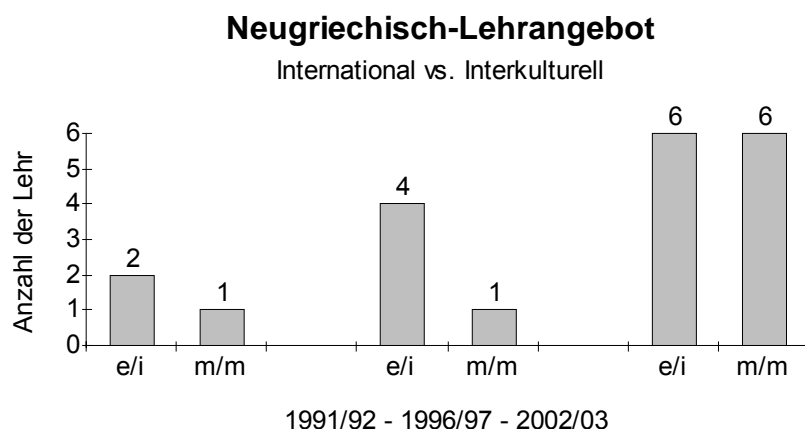
	1991/92		1996/97		2002/03	
	N	%	N	%	N	%
europäisch/international	10	67	15	50	34	59
migrationsbezogen	5	33	15	50	24	41
Gesamt	15	100	30	100	58	100

In Zusammenhang zu den historisch dargelegten Gründen (vgl. Kap. 1) ist das Fach „Vergleichende Pädagogik“ von der Gründung der P.T.D.E. an konstituierender Bestandteil des Fächerangebots für die zukünftige Lehrerschaft gewesen. Die migrationsspezifische Thematik im Fach Erziehungswissenschaft scheint - in Zusammenhang zu dem verabschiedeten Gesetz - als Modeerscheinung die Schwerpunktsetzung der europäisch/internationalen Dimension kurzfristig strittig gemacht zu haben, dennoch überwiegt im Studienjahr 2002/03 mit 59 % das Traditionsfach „Vergleichende Pädagogik“. Bei Vernachlässigung der internationalen Dimension kann als Ergebnis festgehalten werden, dass die Beschäftigung in der erziehungswissenschaftlichen Lehre mit migrations- und minderheitenspezifischen Themen über die Dauer eines Jahrzehnts einen starken Zuwachs erfahren hat.

Ein allgemeindidaktisches nationalübergreifendes Lehrangebot ist vorhanden, wenn auch in geringem Maße. Während der drei untersuchten Studienjahre bleibt das nationalübergreifende allgemeindidaktische Lehrangebot konstant auf 7 % des erfassten nationalübergreifenden erziehungswissenschaftlichen Lehrangebots. 5 % aller erfasster allgemeindidaktischen Lehrveranstaltungen haben einen migrationsspezifischen Schwerpunkt. Lehrveranstaltungen wie „Didaktik-Methodik in der Minderheitenschule“ am Fachbereich Alexandroupolis oder

„Nationalübergreifende Didaktik (Didaktik für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen)“ am Fachbereich Ioannina werden hierbei angeboten. Vier der sieben erfassten allgemeindidaktischen Lehrveranstaltungen wurden im Studienjahr 2002/03 angeboten, wobei der Schwerpunkt auf die migrationsspezifische Dimension lag.

Neugriechisch. Differenziert man nun über die drei Studienjahre die Lehrveranstaltungen im Fach Neugriechisch nach der internationalen und interkulturellen Dimension, so entsteht folgendes Bild:



Tab.11 Die Entwicklung des Neugriechisch-Lehrangebots im Vergleich international-interkulturell

Das Lehrangebot in den beiden Kategorien globale und interkulturelle Dimension steigt seit dem Studienjahr 19991/92 kontinuierlich an, wobei der migrationsspezifische Schwerpunkt in den letzten Studienjahren deutlicher an Bedeutung zugenommen hat. Im Studienjahr 2002/03 verteilt sich das Lehrangebot je zur Hälfte über beide Kategorien wie dies im Studienjahr 1996/97 im Fach Erziehungswissenschaft der Fall war. Es bleibt nun in den nächsten Studienjahren abzuwarten, ob die migrationsspezifische Schwerpunktsetzung weiterhin an Bedeutung in der neugriechischen Lehre gewinnt.

Untersucht man nun das Lehrangebot nach dem *didaktischen* Anteil, so ist ein Viertel der neugriechischen nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen mit einem sprachdidaktischem Gegenstand angegeben, etwa das Wahlpflichtfach „Didaktik des Neugriechischen als Zweitsprache für Minderheitenkinder“ am P.T.D.E. Thessaloniki oder das Wahlpflichtfach „Didaktik des Neugriechischen als Zweitsprache: theoretische und methodologische Fragen“ am P.T.D.E. Rethymnon. Alle didaktischen Lehrveranstaltungen beziehen sich hierbei auf das Neugriechische als Zweit- oder Fremdsprache. Wurde im Studienjahr 1991/92 keine Sprachdidaktik-Lehrveranstaltung angeboten, so werden im Studienjahr 2002/03 vier der

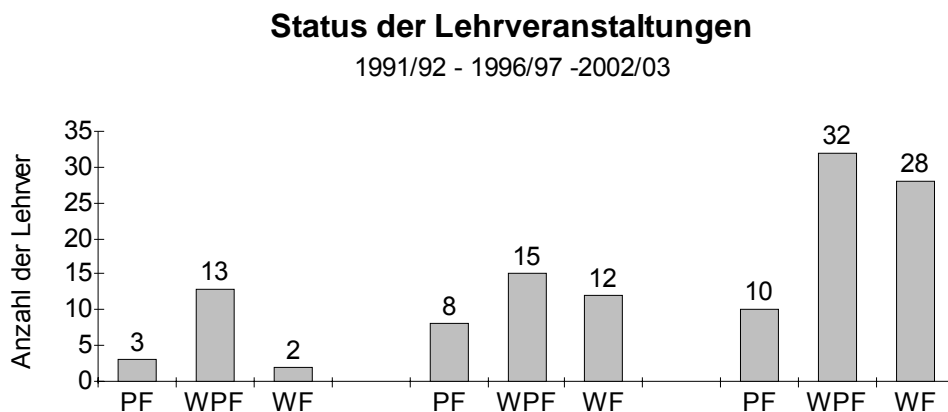
insgesamt fünf über den Untersuchungszeitraum erfassten Lehrveranstaltungen angeboten. Die Lehre der Sprachdidaktik des Neugriechischen als Zweit-/Fremdsprache im Studiengang für Primarstufenlehrer hat in den letzten Studienjahren an Bedeutung gewonnen.

Differenziert man das neugriechische Lehrangebot nach *literaturwissenschaftlichen* und *sprachwissenschaftlichen* Lehrveranstaltungen, so werden tendenziell mehr nationalübergreifende Lehrveranstaltungen in Literaturwissenschaft angeboten.

Letztlich fällt auf, dass 45 % aller nationalübergreifender Lehrveranstaltungen von einem Fachbereich angeboten werden und zwar dem P.T.D.E. Volos, der über einen Lehrschwerpunkt in vergleichender/europäischer Literaturwissenschaft verfügt.

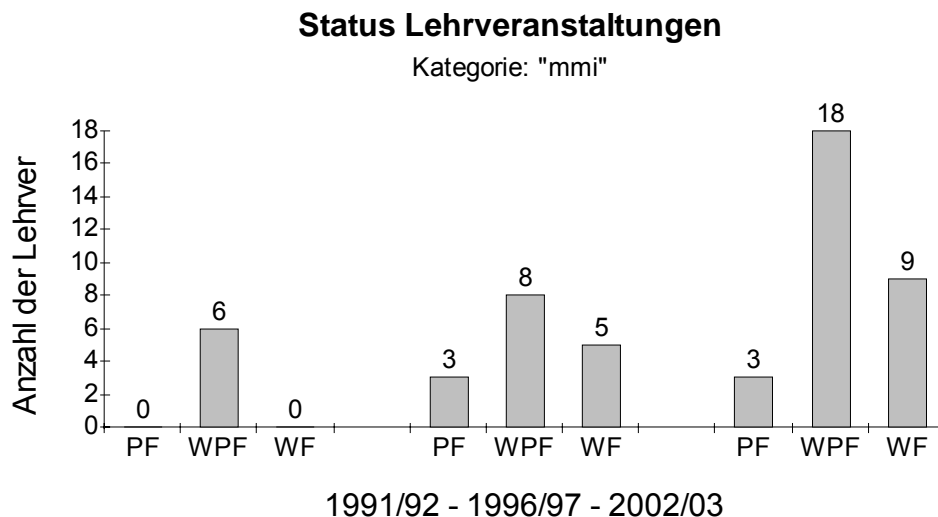
Worauf ist das allgemein niedrige Lehrangebot im Fach Neugriechisch und die erst in den letzten Jahren anwachsende Zahl an migrationsspezifischen Lehrveranstaltungen an den Pädagogischen Fachbereichen zurückzuführen? Hier sind Vermutungen anzustellen: Zum Einen ist die sprachspezifische Integrationsthematik erst gegen Ende der 90er Jahre durch die Verdoppelung der Zahl an Zuwandererschüler in den Fokus der griechischen Schulrealität gerückt. Während dieses Zeitraums hat auch ein starker Zuwachs des entsprechenden neugriechischen Angebots stattgefunden. Zum Zweiten antwortete auf diese Frage ein Neugriechisch-Professor eines Fachbereichs, dass es wichtiger sei die Neugriechisch-Kenntnisse der eigenen Studierenden zu optimieren, die später in der Schulklasse unterrichten werden. Aufgrund dessen würde ein entsprechend höheres migrationsspezifisches Lehrangebot in Neugriechisch nicht berücksichtigt. Wie in Kapitel I dargestellt wurde, hat die Sprachen-Frage in Griechenland und in unserem Fall auch in der Ausbildung der zukünftigen Lehrerschaft Anlass zur Diskussion gegeben. Mit Einführung der dimotiki nach der Diktatur in den 70-er Jahren ist zum ersten Mal seit etwa 30 Jahren die neugriechische dimotiki Ausbildungs- und Unterrichtssprache und allgemeine Volkssprache, was als ein bedeutender Fortschritt für die Entwicklung der Sprachkompetenzen des griechischen Volkes angesehen wurde. In diesem Zusammenhang ist wohl die Antwort des Neugriechisch-Professors zu sehen, der Lehre des Neugriechischen als Muttersprache einen allgemein bedeutenderen Wert beimisst. Wie dies in einem Fall (Ausnahmefall?) aussieht, konnte die Verfasserin an einem anderen Fachbereich beobachten: Im Rahmen einer Neugriechisch-Lehrveranstaltung, in welcher keine Fragebögen verteilt wurden, fand etwa knapp über zwei Unterrichtseinheiten lang eine Vorlesung über die Partizipbildung in der Neugriechischen Sprache statt. Hierbei waren auch gute Grammatik-Kenntnisse des Altgriechischen bei den Studierenden gefragt. Aufgrund des Verhaltens der etwa 150 teilnehmenden Studierenden konnte ein „Absitzen“ der Stunde bei dem Großteil der Studierenden beobachtet werden.

Status der Lehrveranstaltungen. Von Interesse ist, inwiefern die hier angeführten Lehrveranstaltungen verpflichtende curriculare Module im Studium darstellen oder nicht. Betrachtet man das nationalübergreifende Fächerangebot der Erziehungswissenschaft und des Neugriechischen, dann fällt beim Vergleich der Studienjahre 1991/92 und 2002/03 auf, dass die Anzahl der Pflichtveranstaltungen sich verdreifacht hat. Hierbei werden die Pflichtveranstaltungen in allen untersuchten Studienjahren in Erziehungswissenschaft angeboten. Die Wahlpflichtveranstaltungen haben sich im Laufe eines Jahrzehnts verdoppelt und bilden im Studienjahr 2002/03 das größte Fächerangebot. Letztlich konnten auch die Wahlveranstaltungen einen großen Zuwachs verbuchen. Aufgrund des bereits angesprochenen Problems an manchen Fachbereichen faktische Wahlveranstaltungen als Wahlpflichtveranstaltungen zu kennzeichnen, ist das Ergebnis bezüglich der Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen zu relativieren.



Tab. 12 Status des Lehrangebots in den Studienjahren 1991/92 - 1996/97 - 2002/03

Differenziert man nun dieses Ergebnis nach der Kategorie „Migranten/Minderheiten“, dann fällt auf, dass im Studienjahr 1991/92 keine Pflichtveranstaltungen angeboten wurden und im Studienjahr 2002/03 an vier Fachbereichen (Rhodos, Patras und Florina) ein verpflichtendes Modul angeboten wird. Am Fachbereich Florina „Interkulturelle Erziehung und Bildung“, am Fachbereich Patras „Interkulturelle Erziehung“, am Fachbereich Rethymnon „Themen interkultureller Pädagogik“ und am Fachbereich Rhodos „Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung“. Vor allem die Wahlpflichtveranstaltungen haben im Laufe des einen Jahrzehnts zugenommen und machen unter allen nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen mit dem Status „Wahlpflichtfach“ den Hauptanteil aus.



Tab.12 Status Lehrveranstaltungen

Fremdsprachen an den P.T.D.E.. Die Studierenden an den Pädagogischen Fachbereichen für Volksschulbildung erwerben allgemeinbildende Grundlagen und wählen i.d.R. nicht wie die Lehramtsstudierenden in Deutschland Hauptfächer bzw. auch Nebenfächer aus. Zur Allgemeinbildung der Studierenden gehört an acht der neun Fachbereiche (ausgenommen am P.T.D.E. Athen) auch der Erwerb einer Fremdsprache. Die Studierenden wählen eine der angebotenen Fremdsprachen aus. Analysiert man das Ergebnis zu allen Fachbereichen kann festgestellt werden, dass unter den acht Fachbereichen, die eine Fremdsprache anbieten, alle acht Englisch anbieten (vgl. ANHANG-III, Tab. 6). Französisch und Deutsch werden an sieben Fachbereichen unterrichtet. Italienisch an vier, Russisch an zwei und Türkisch an einem.

Aufgrund der Zielstellung des Fremdsprachenmoduls im Studiengang Lehramt an Grundschulen Studierende zu befähigen in einer Fremdsprache wissenschaftliche Texte zu lesen und zu verstehen, bleiben die Sprachen der Nachbarländer an grenznahen Fachbereichen unberücksichtigt. So erfolgt beispielsweise am P.T.D.E. Alexandroupolis keine Öffnung zur türkischen und bulgarischen Sprache. Durch die geographische Nähe zu einer anderen Sprache und Kultur und den damit verbundenen Kontakten, Möglichkeiten und Problemen könnte solch eine Thematisierung zum Gegenstand an einer grenznahen wissenschaftlichen Institution werden. Im Rahmen einer kulturellen Öffnung der Fachbereiche zu der Sprache und Kultur der Nachbarländer wären Überlegungen zur Einführung der „Grenzsprachen“ in den Studienplan für die zukünftigen Lehrer anzustellen. Die Möglichkeit des unmittelbaren Kultur- und Sprachkontakts könnte positiven Einfluss auf die Sensibilisierung der

Studierenden gegenüber dem Anderen nehmen und dadurch zum Aufbau von Kompetenzen für den Unterricht in heterogenen Schulklassen beitragen.

4.2.2 Nationalübergreifende curriculare Bausteine in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch im Sommersemester 2003

In diesem Kapitel wird das nationalübergreifende Lehrangebot eines Semesters, des Sommersemester 2003, an allen neun P.T.D.E. untersucht, um eine gemeinsame Grundlage für den Vergleich mit dem deutschen Datensatz zu bilden. In Entsprechung zu den Ergebnissen in den vorangegangenen beiden Kapiteln zeigt sich auch hier deutlich die Tendenz zu einem erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. Während des Sommersemesters 2003 wurden durchschnittlich fünf Lehrveranstaltungen an jedem Fachbereich angeboten, wovon vier auf die Erziehungswissenschaft und eine auf Neugriechisch entfielen.

Tab. 13 Nationalübergreifendes Lehrangebot an den P.T.D.E.'s

	N	%	Ø
Erziehungswissenschaft	36	84	4
Neugriechisch	7	16	1
Gesamt	43	100	5

Im weiteren wird die Dichotomie allgemeine curriculare Bausteine (ACB), also unterrichtsübergreifende, und spezifische curriculare Bausteine (SCB), also unterrichtsspezifische, übernommen. Problematisch gestaltete sich hierbei die Zuordnung der Titel mit dem Begriff „Erziehung“, vor dem Hintergrund, dass das untersuchte Lehrangebot an den griechischen Fachbereichen für die Lehre zukünftiger Primarstufenlehrer ausgerichtet ist, wodurch von einem Zusammenhang zur schulischen Erziehung ausgegangen werden kann. Dennoch erfolgte wie auch beim deutschen Datensatz eine Zuordnung des Titels als SCB, wenn ein eindeutiger schulischer Bezug angenommen wurde.

Tab. 14 PIB/SCB im nationalübergreifenden Lehrangebot an den P.T.D.E.

	Erziehungswissenschaft			Neugriechisch		
	N	%	Ø	N	%	Ø
Allgemeine curriculare Bausteine (ACB)	28	78	3	4	57	
Spezifische curriculare Bausteine (SCB)	8	22	1	3	43	
Gesamt	36	100	4	7	100	1

In beiden untersuchten Fächern zeigt sich eine Tendenz zu den allgemeinen curricularen Bausteinen hin, wobei diese im Fach Erziehungswissenschaft am ausgeprägtesten ist. Etwa drei Viertel der erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen haben einen unterrichtsübergreifenden Schwerpunkt.

Erziehungswissenschaft-Neugriechisch-Vergleich

Insgesamt wurden deutlich mehr nationalübergreifende erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen als neugriechische angeboten. Bei einer Gesamtanzahl von 43 nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen entfielen somit 84 % auf das pädagogische Lehrangebot und 16 % auf das neugriechische Lehrangebot. Im Vergleich der beiden Fächer fällt auf, dass die anwendungsbezogenen unterrichtsspezifischen Bausteine bei beiden Fächern und hierbei vor allem in Erziehungswissenschaft unterrepräsentiert sind. Hieraus können wir schließen, dass Lehramtsstudierende an den P.T.D.E. in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch vor allem allgemeinere Lehrerqualifikationen im weiteren Sinne und weniger Lehrerqualifikationen im engeren Sinne bzw. Lehrqualifikationen für den Unterricht in multikulturelle Schulklassen erwerben können. Das nationalübergreifende Profil des Fachs Neugriechisch und vor allem der Erziehungswissenschaft, ist somit an Lehrerqualifikationen im weiteren Sinne ausgerichtet.

Vergleich der P.T.D.E.. Beim Vergleich der Hochschulstandorte variieren die nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen zwischen einer (Thessaloniki) und neun (Rhodos) Lehrveranstaltungen (vgl. ANHANG-III, Tab. 17). Die pädagogischen Lehrveranstaltungen liegen zwischen keinem Lehrangebot (Thessaloniki) und sieben Lehrveranstaltungen (Rhodos), das Lehrangebot im Fach Neugriechisch liegt bei fünf von neun Fachbereichen bei null. Die P.T.D.E. Rethymnon und Thessaloniki bieten je eine Lehrveranstaltung an, der P.T.D.E. Rhodos zwei und der P.T.D.E. Volos drei Lehrveranstaltungen im Fach Neugriechisch.

An welchen Fachbereichen werden die meisten nationalübergreifende Lehrveranstaltungen angeboten? Im Gesamtvergleich der Hochschulstandorte bietet der P.T.D.E. Rhodos mit 9 Lehrveranstaltungen das höchste nationalübergreifende Lehrangebot gefolgt von den Fachbereichen Volos und Patras. Das Schlusslicht bildet der P.T.D.E. Thessaloniki. Allgemeine curriculare Bausteine (ACB) wurden an den einzelnen Hochschulen 0 bis 5 Mal und spezifische curriculare Bausteine (SCB) zwischen 0 und 3 Mal erfasst. Beim Vergleich des nationalübergreifenden Lehrangebots an den einzelnen Hochschulstandorten hat das Fach Erziehungswissenschaft eine höhere Spannbreite hinsichtlich der Anzahl des Lehrangebots, sei es in Bezug auf ACB oder SCB, als dies im Fach Neugriechisch der Fall ist. Der Spitzenwert liegt sowohl bei den ACB wie auch bei den SCB in Erziehungswissenschaft. An den Fachbereichen Alexandroupolis und Florina mit je 5 Lehrveranstaltungen (ACB) und am Fachbereich Rhodos mit 3 Lehrveranstaltungen (SCB).

An den untersuchten Fachbereichen wurde mit sieben nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen der höchste Wert in einem Fach erreicht. Ausgehend von diesem Wert wird beim Lehrangebot in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch zwischen einem niedrigen Anteil (0-2), einem mittleren Anteil (3-5) und einem hohen Anteil (6-7) differenziert (vgl. ANHANG-III, Tab. 18): Im Fach Erziehungswissenschaft belegen die meisten P.T.D.E. das Mittelfeld, im Fach Neugriechisch haben - bis auf den Fachbereich Volos der im Mittelfeld liegt - alle P.T.D.E. einen niedrigen Anteil an nationalübergreifendem Lehrangebot. In der Gesamtwertung erreicht immerhin ein Drittel der Fachbereiche einen hohen Anteil an nationalübergreifendem Lehrangebot.

Leistungsfach - Status. An fünf von neun Fachbereichen mussten Studierende je nach Fachsemester eine Pflichtveranstaltung bzw. zwei Pflichtveranstaltungen mit nationalübergreifendem Gegenstand in Erziehungswissenschaft besuchen (vgl. ANHANG-III, Tab. 19). Mehr als die Hälfte aller Fachbereiche integrierte somit ein verpflichtendes Modul im Rahmen der Lehrerausbildung. Im Fach Neugriechisch ist hingegen nur an einem Fachbereich, dem P.T.D.E. Volos, eine Pflichtveranstaltung Teil der Lehrangebots im untersuchten Sommersemester.

Unterscheidet man nun bei den Pflichtfächern nach der globalen und interkulturellen Dimension, so wird festgestellt, dass lediglich zwei der Pflichtveranstaltungen in Erziehungswissenschaft (P.T.D.E. Florina und Rhodos) einen migrations-/minderheitenspezifischen Gegenstand haben.

„eiv“ und „mimi“. Tendenziell wurden Lehrveranstaltungen mit globalem Gegenstand angeboten (58 %) als mit einem migrationsspezifischem Gegenstand (42 %) (vgl. ANHANG-

III, Tab. 20). Differenziert man nach Fach, liegt der Wert der migrationsspezifischen Lehrveranstaltungen in Neugriechisch knapp über dem Wert des Lehrangebots mit „europäisch-internationaler“ Dimension.

An den P.T.D.E. Thessaloniki und Ioannina wurden im Sommersemester 2003 ausschließlich migrations-/minderheitenspezifische Lehrveranstaltungen angeboten und am P.T.D.E. Rhodos überwiegen diese Lehrveranstaltungen gegenüber dem „europäisch-internationalen“ Gegenstand. Wie im vorherigen Kapitel festgestellt, gehören diese drei Fachbereiche zu den vier P.T.D.E. mit migrations-/minderheitenspezifischem Schwerpunkt an. Differenziert man nun nach der unterrichtsspezifischen (SCB) und der unterrichtsübergreifenden (ACB) Dimension, dann fällt in beiden Fächern auf, dass bei den spezifischen curricularen Bausteinen die migrationsspezifischen Themen überwiegen (vgl. ANHANG-III, Tab. 21).

Zusammenfassung: Auch im Lehrangebot während des Sommersemesters 2003 haben Studierende an den P.T.D.E. die Möglichkeit gehabt eher im Fach Erziehungswissenschaft einen nationalübergreifenden Schwerpunkt zu setzen, als dies im Fach Neugriechisch der Fall war. Hierbei unterscheidet sich das Lehrangebot in Bezug auf seine Anzahl, den Gegenstand und den Fachstatus von Fachbereich zu Fachbereich. Die P.T.D.E. Rhodos und Volos gehörten hierbei zu den Hochschulen mit der höchsten Anzahl an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen. *Studierende werden aufgrund der Tendenz zu allgemeinen curricularen Bausteinen vor allem allgemeinere Lehrerqualifikationen zu internationalen Gegenständen erwerben können. Lehrqualifikationen im engeren Sinne werden Studierende in beiden Fächern vor allem zu migrations-/minderheitenspezifischen Themen erwerben. Vor allem Studierende des P.T.D.E. Rhodos bekommen im Vergleich zu den übrigen untersuchten Fachbereichen die Gelegenheit zu solch einer Schwerpunktsetzung.*

5. Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen und strukturelle Merkmale der P.T.D.E

Im folgenden wird am Beispiel der beiden P.T.D.E. Athen und Volos untersucht, inwiefern strukturelle Merkmale der Fachbereiche mit dem Angebot von nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch zusammenhängen.

5.1 Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen – Der P.T.D.E. Athen

Am P.T.D.E. Athen sind gemäß den ausführlichen Studienplänen aus den Studienjahren 1991/92, 1996/96, 2000/01, 2001/02 und 2002/03 insgesamt 17 Titel nationalübergreifender

Leistungsfächer Teil der Lehrerausbildung²⁹⁰. Unter diesen 17 Titeln können 12 den Erziehungswissenschaften, zwei der Politikwissenschaft, einer der Geschichte und zwei der Sprachdidaktik zugeordnet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die insgesamt 14 Leistungsfächer der Erziehungswissenschaften und des Neugriechischen von Interesse. Gemäß den empfohlenen Studienplänen wurden jedoch nur elf nationalübergreifende Titel über die Studienjahre 1991/92²⁹¹, 1996/97²⁹², 2000/01²⁹³, 2001/02²⁹⁴, 2002/03²⁹⁵ und vor 1990/91²⁹⁶ zur Lehre angeboten. Diese elf Leistungsfächer werden im ANHANG-III in Tabelle 22 nach Fach, Status und Jahrgang aufgelistet.

Anteil nationalübergreifender Lehrveranstaltungen - Fachstatus. Ausgehend von der Tab. 22 im ANHANG-III werden im Folgenden die vorliegenden Daten statistisch ausgewertet. Betrachtet man das nationalübergreifende Lehrangebot für Studierende, die sich noch vor dem Studienjahr 1990/91 an dem P.T.D.E. Athen immatrikuliert haben, so ist ein kontinuierlicher Anstieg der nationalübergreifenden Veranstaltungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch festzustellen (vgl. ANHANG-III, Tab. 23): Wurden vor 1990/91 noch 2 nationalübergreifende Wahlfächer angeboten, so stieg das Lehrangebot auf 9 Lehrveranstaltungen im Studienjahr 2002/03 an. Im Studienjahr 1991/92 wird erstmals ein Pflichtfach angeboten. Hierbei handelt es sich um das Fach „Vergleichende Pädagogik“, das vor 1990/91 noch als Wahlfach angeboten wurde. Bis in das Studienjahr 2002/03 bleibt das Fach „Vergleichende Pädagogik“ das einzige Pflichtfach am P.T.D.E. Athen. Ab dem

²⁹⁰ Im Folgenden erfolgt die Zuordnung der einzelnen nationalübergreifenden Leistungsfächer nach Fachrichtung. In Klammern ist der Status der Titel angegeben:

1. Erziehungswissenschaften: (PF) Vergleichende Pädagogik; (WPF) Europäische Integration. Eine Herausforderung für die Erziehung; (WF) Erziehung im neuen Europa; (WF) Nationalübergreifende Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis); (WF) Offene und auf Distanz aufbauende Erziehung. Politische und internationale Praxis; (WF) Europäische und internationale Dimension in der Erziehung – Die Volksschule; (WF) Politische Geschichte der europäischen Erziehung; (WF) Probleme internationaler Erziehung. Die griechischsprachige Erziehung in den Ländern der EU; (WF) Themen politischer Sozialisierung im Rahmen der Schule: Vergleichende internationale Dimensionen; (WF) Ideologischer und rechtlicher Rahmen der Höheren Bildung im modernen Griechenland und die Europäische Realität und (WF) Wissenschaft, Ideologie und Problematik der Vergleichenden Pädagogik (Kazamias). Letzteres ist keinem Fach zugeordnet, denn es wurde 1991/92 angeboten, jedoch kann durch den Dozent und den Titel kann dieses Leistungsfach der Erziehungswissenschaft zugeordnet werden. **2. Sonderpädagogik und Psychologie:** (WPF) Europäische Integration. Eine Herausforderung für die Erziehung – WH **3. Humanwissenschaften:** (WF) Demokratie – Globalisierung- Staat/Ethnie“; (WF) Die persönlichen politischen und sozialen Rechte in den modernen multikulturellen Gesellschaften = (WF) Typen moderner sozialer und politischer Rechte; (WF) „Griechische Geschichte des Mittelalters I“: Byzanz, Europa, slavische und östliche Welt, 300-1204 n.Chr.“; (WF) „Bildung von Migranten im Ausland“; (WF) Didaktik des Griechischen als Muttersprache in einem fremden bzw. fremdsprachigen Umfeld; (WF) Didaktik des Griechischen als Fremdsprache. (Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer :a) 1991/92: 59ff; b) 1996/97: 40ff; c) 2000/01: 45ff; d) 2001/02: 40ff; e) 2002/03, S. 46ff.)

²⁹¹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., Studienführer 1991/92, S. 90.

²⁹² Vgl. ebd., Studienführer 1996/97, S. 110ff.

²⁹³ Vgl. ebd., Studienführer 2000/01, S. 150ff.

²⁹⁴ Vgl. ebd., Studienführer 2001/02, S. 134ff.

²⁹⁵ Vgl. ebd., Studienführer 2002/03, S. 173ff.

²⁹⁶ Dieser Studienplan gilt für Studierende, die sich vor 1990/91 immatrikuliert haben (Vgl. ebd., Studienführer 1991/92, S. 22)

Studienjahr 2000/01 wird auch ein Wahlpflichtfach angeboten. Der Gesamtanteil der Wahlfächer beträgt das dreifache der angebotenen Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer.

Eine differenzierte Auswertung nach Fach ergibt, dass die nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen fast ausschließlich in der Erziehungswissenschaft angeboten werden (vgl. ANHANG-III, Tab. 24). Der überwiegende Teil des nationalübergreifenden Lehrangebots in Erziehungswissenschaft umfasst Wahlfächer (72 %).

Nur 3 von 34 Lehrveranstaltungen wurden während des untersuchten Zeitraums im Fach Neugriechisch angeboten (vgl. ANHANG-III, Tab. 25). In Neugriechisch wurden keine Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer angeboten und das erste nationalübergreifende Wahlfach konnte erst im Studienjahr 2000/01 erfasst werden.

In der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse der P.T.D.E. zu den Studienjahren 1991/92, 1996/97, 2000/01, 2001/02 und 2002/03 miteinander verglichen, so dass die vorliegenden Daten vor dem Studienjahr 1990/91 im Weiteren nicht mehr berücksichtigt werden. Als Ausgangspunkt wird das Studienjahr 1991/92 herangezogen.

In den 5 untersuchten Studienjahren wurden insgesamt 30 nationalübergreifende Lehrveranstaltungen angeboten (5 Pflichtfächer, 3 Wahlpflichtfächer, 22 Wahlfächer) (vgl. ANHANG-III, Tab. 26). Hiervon entfielen 27 auf das Fach Erziehungswissenschaft und 3 auf das Fach Neugriechisch. Während dieser Studienjahre wechselte kein einziges Fach seinen Status. Berücksichtigt man nur die Titel der angebotenen Lehrveranstaltungen, so beläuft sich deren Anzahl auf 11 nationalübergreifende Leistungsfächer. Vergleicht man dieses Fächerangebot nach 1996/97 mit dem Fächerangebot ab 1991/92 dann wurden 8 neue Fächer in Erziehungswissenschaft und ein neues Didaktik-Fach in Neugriechisch eingeführt. Alle Pflichtfächer und Wahlpflichtfächer werden im Fach Pädagogik angeboten. Und über 86 % der Wahlfächer werden in Pädagogik angeboten.

Ein kontinuierlicher Anstieg des nationalübergreifenden Lehrangebots ist einzig und allein bei den Wahlveranstaltungen zu beobachten.

In Tabelle 27 im ANHANG-III ist der Anteil der angebotenen nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen am Gesamtlehrangebot pro untersuchtem Studienjahr nach Pflicht -, Wahlpflicht- und Wahlfach aufgelistet.

Wie bereits in Kapitel 4.2.1 festgestellt nimmt der Gesamtanteil der Pflichtveranstaltungen zwischen den Studienjahren 1991/92 und 1996/97 aufwärts von 24 auf 30 Pflichtfächern zu. Der Anteil der nationalübergreifenden Pflichtfächer bleibt allerdings kontinuierlich bei einem

Fach stehen. Nimmt der Gesamtanteil der Wahlpflichtveranstaltungen ab, so nimmt der Anteil der nationalübergreifenden Wahlpflichtfächer um ein Fach zu. Bleibt die Anzahl bei 12 Wahlfächern gleich, so nimmt die Anzahl der nationalübergreifenden Wahlfächer von einem auf sieben Fächer im Studienjahr 2002/03 zu. Insgesamt nehmen die nationalübergreifenden Studienanteile bei den Wahl- und Wahlpflichtfächern zu, d.h. Studenten die einen nationalübergreifenden Schwerpunkt wählen möchten, haben hierzu am P.T.D.E. Athen die Möglichkeit. Differenziert man das nationalübergreifende Angebot nach den Kategorien „europäisch/international“ und „migrations-/migrantenspezifisch“, so können lediglich zwei der elf Titel mit einem „migrations-/migrantenspezifischem“ Schwerpunkt erfasst werden (• Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis) • Didaktik des Griechischen als Fremdsprache).

Der Zusammenhang zwischen *D.E.P.-Mitgliedern* des P.T.D.E. Athen und der Anteil nationalübergreifender Lehrveranstaltungen bilden nun den Untersuchungsgegenstand. In den fünf untersuchten Studienjahren wurden die 30 Lehrveranstaltungen von 6 Lehrenden abgehalten (vgl. ANHANG-III, Tab. 28). Unter den sechs Lehrenden haben 5 den Status D.E.P. - Mitglieder und gehören dem Fachgebiet für Erziehungswissenschaften an. Der Lehrende des einzigen nationalübergreifenden Faches in Neugriechisch wird in keinem der Studienführer erwähnt. Aufgrund dessen wird angenommen, dass es sich hierbei nicht um ein D.E.P. - Mitglied des P.T.D.E. Athen handeln kann.

Das nationalübergreifende Lehrangebot ist in Zusammenhang zu drei Aspekten des Lehrenden zu sehen:

a) D.E.P.-Mitgliedschaft. Das nationalübergreifende Lehrangebot in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch wird zu 90 % von D.E.P. - Mitgliedern angeboten. Im Fach Erziehungswissenschaft unterrichten ausschließlich D.E.P. - Mitglieder die entsprechenden nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen. Werden 1991/92 nur zwei pädagogische Wahlfächer von D.E.P. - Mitgliedern angeboten, so steigt diese Zahl 2002/03 auf sechs Wahlfächer in Erziehungswissenschaft an.

b) D.E.P. – Mitgliedschaft und nationalübergreifender Schwerpunkt. A-D1 und A-D2 werden in den Studienführern als Professoren für Vergleichende Pädagogik angeführt und A-D5 als Professor für Pädagogik²⁹⁷. Bei den beiden Lektoren A-D3 und A-D4 fehlt ein Eintrag zu ihrem wissenschaftlichen Schwerpunkt. Bei der Überprüfung der Themas ihrer

²⁹⁷ A-D5 ist Prof. für Pädagogik und ab dem Studienjahr 2002/03 Emeritus (Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E. Athen, Studienführer 2002/03, S.22). In den angebotenen Aufbaustudiengängen ist A-D5 für die Fachrichtung Angewandte Pädagogik zuständig gewesen (Vgl. ebd., Studienführer a)1996/97, S. 121, b) 2000/01, S.166, c) 2001/02, S. 149.)

Dissertation wird festgestellt, dass nur A-D3 zu einem nationalübergreifendem Gegenstand geschrieben hat²⁹⁸.

Bei der Überprüfung des Anteils des nationalübergreifenden Lehrangebots während der Lehrtätigkeit der Dozenten im untersuchten Zeitraum kam es zu folgendem Ergebnis: Unter den fünf D.E.P. - Mitgliedern haben A-D1, A-D2 und A-D3 einen nationalübergreifenden Schwerpunkt in ihrer Lehrtätigkeit (vgl. ANHANG-III Tab.29). Infolgedessen wird diesen drei D.E.P. - Mitgliedern ein nationalübergreifender Schwerpunkt zugeschrieben. Diese drei Mitglieder bieten zusammen 73 % der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen an (vgl. D.E.P. - Tab.).

c) Rang. Betrachtet man den Zusammenhang zwischen dem Rang der Mitglieder und dem nationalübergreifendem Lehrangebot so ist der Verlauf vor allem bei A-D2 von Interesse, denn er bietet als einziger in allen fünf untersuchten Studienjahren Lehrveranstaltungen an und wechselt hierbei den Rang. Hat A-D2 als Assistant Professor und Associate Professor eine Pflichtveranstaltung angeboten, so lehrt er als Professor ein Pflichtfach, ein Wahlpflichtfach und drei Wahlfächer. Der Lektor A-D3 unterrichtet ein Wahlfach. A-D1 hat als aktiver Professor und Emeritus in den beiden untersuchten Studienjahren je ein Wahlfach unterrichtet, allerdings zu einem Zeitpunkt als die Lehre von nationalübergreifenden Gegenständen im Lehrangebot mit einer geringen Anzahl etabliert war.

Im Hinblick auf *Modernisierungsschübe* die von den drei D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Schwerpunkt ausgehen, kann folgendes festgehalten werden:

- a) Neue Fächer. A-D2 bietet vier neue Fächer, D1 und D3 bieten je ein neues Fach im Vergleich zum Studienangebot des Jahres 1991/92 an.
- b) Statuswechsel. Während des untersuchten Zeitraums erfährt keine der Lehrveranstaltungen einen Statuswechsel. Betrachtet man den vor 1990/91 gültigen Studienplan, so fällt auf, dass das Fach „Vergleichende Pädagogik“ zu diesem Zeitpunkt noch als Wahlfach angeboten wurde. Der Statuswechsel fällt vor dem untersuchten Zeitraum der vorliegenden Arbeit.
- c) Vielfalt des Angebots. Acht der elf Titel werden ab dem Studienjahr 1991/92 wiederholt angeboten. Von diesen acht Titeln liegen zu sechs Titeln Kommentare zur Lehrveranstaltung vor. Vier dieser Titel werden von D.E.P.-Mitgliedern mit nationalübergreifenden Schwerpunkt angeboten. Bei zwei dieser Titel („Europäische und internationale Dimension in der Erziehung – Die Volksschule“/ „Politische Geschichte der europäischen Erziehung“) deckt sich der Inhalt der Lehrveranstaltung

²⁹⁸ Vgl. http://jasmin.ekt.gr/Scripts/abekt_zgate.exe/zsearch?lang=0&id=1049900061_265&dbindex=1; 9.04.03.

in allen Studienjahren. In zwei Fächern („Vergleichende Pädagogik“/„Europäische Integration. Eine Herausforderung für die Erziehung“) findet eine inhaltliche Verschiebung des Gegenstandes statt.

Unter den beiden D.E.P. - Mitgliedern ohne nationalübergreifendem Schwerpunkt bietet D5 wiederholt eine migrations - minderheitenspezifische Veranstaltung an. Hierbei handelt es sich um das Fach „Interkulturelle Pädagogik- Didaktik (Theorie und Praxis)“, das vier Mal angeboten wurde und hiervon drei Mal mit dem selben Gegenstand.

Im P.T.D.E. Athen wurde ausschließlich ein Pflichtfach in den Studienplan integriert: „Vergleichende Pädagogik“. Neuere Fächer, konkret ein Wahlpflichtfach und mehrere Wahlfächer, wurden eingeführt und werden in der Regel wiederholt angeboten. Bei den D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Schwerpunkt wird auf dem Rang des Lektors das selbe Fach wiederholt angeboten. Wechselt ein Wissenschaftler den Rang vom Associate Professor zum Professor, so ist dies mit dem Angebot einer weitaus höheren Anzahl an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen verbunden. Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt führen zwar neue Fächer mit nationalübergreifendem Gegenstand ein, jedoch findet nur teilweise eine inhaltliche Verschiebung über die Studienjahre hinweg statt.

Weiter fällt eine eurozentrierte Thematik im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot auf: Sechs der zehn Titel beziehen sich auf europäische Inhalte, drei der Titel auf Inhalte der Vergleichenden Pädagogik und ein Titel auf ein explizit migrationsspezifisches Thema. Zählt man auch das sprachdidaktische Fach dazu, so werden unter elf Titeln zwei explizit migrations-minderheitenspezifische Themen angeboten.

Nationalübergreifende curriculare Bausteine – P.T.D.E. Athen. Ausgehend von den vorangegangenen Ergebnissen zum nationalübergreifenden Lehrangebot am P.T.D.E. Athen kann ein Zusammenhang zur **institutionellen und personellen Infrastruktur** des Fachbereichs hergestellt werden. Das Vorhandensein einer Abteilung für Vergleichende Pädagogik (Hypothese B) und die Tätigkeit zweier Wissenschaftler mit Schwerpunkt Vergleichende Pädagogik (Hypothese B) führten in Kapitel 2.3.1 zu der Annahme, dass am P.T.D.E. Athen ein nationalübergreifender Schwerpunkt in Erziehungswissenschaft, konkret der Vergleichenden Pädagogik zu erwarten war. Im Fach Neugriechisch wurde hingegen aufgrund des Fehlens von Einrichtungen mit nationalübergreifenden Aufgaben (Hypothese B) und von Wissenschaftlern mit entsprechendem Schwerpunkt (Hypothese A) keine nationalübergreifenden curricularen Bausteine erwartet. Diese Annahmen konnten bestätigt

werden. Insgesamt ist festzuhalten, dass seit dem Studienjahr 1991/92 der Anteil der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen am P.T.D.E. Athen kontinuierlich zugenommen hat. Bei einer differenzierten Betrachtung der angebotenen nationalübergreifenden Fächer „Pädagogik“ und „Neugriechisch“ konnte ein pädagogischer Schwerpunkt und ein geringfügiges Lehrangebot in Neugriechisch festgestellt werden. Lediglich ein sprachdidaktisches Wahlfach wurde wiederholt über drei Studienjahre hinweg angeboten. Stieg der Anteil der Leistungsfächer von 40 im Studienjahr 1991/92 auf 49 im Jahr 1996/97 aufwärts an, so verdreifachte sich der nationalübergreifende Fächeranteil seit 1996/97 bei gleichbleibender Fächeranzahl. Ausgehend hiervon wird der Schluss gezogen, dass die Bedeutung des nationalübergreifenden Studiums in der Lehrerbildung zugenommen hat. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die allgemeinen curricularen Bausteine überwiegen und einen europäisch/internationaler Schwerpunkt haben.

5.2 Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen – Der P.T.D.E. Volos

Am P.T.D.E. Volos werden gemäß den verfügbaren ausführlichen Studienplänen aus den Studienjahren 1996/96, 2000/01 und 2001/02 insgesamt 12 Titel nationalübergreifender Leistungsfächer Teil der Lehrerbildung angeboten²⁹⁹. Diese Titel können auf der Grundlage der ausführlichen Studienpläne nach Kategorien bzw. Fächern eingeteilt werden: Fünf können den „Erziehungswissenschaften bzw. Pädagogischen Vertiefungsfächern“, drei der „Literatur“, eins der „Sprachdidaktik“, zwei der „Geschichte“ und eins den „Fächern von allgemeinem Interesse“ zugeordnet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden die zwei Geschichtsfächer („Europäische Geschichte“ und „Geschichte der Balkanländer“) nicht berücksichtigt. Die übrigen 10 Titel wurden alle im Laufe der untersuchten Studienjahre gelehrt. Im *empfohlenen Studienplan* der untersuchten Studienjahre 1991/92³⁰⁰, 1996/97³⁰¹ und 2000/01 bis 2002/03³⁰² werden insgesamt 37 Lehrveranstaltungen mit *nationalübergreifendem Baustein* angeboten³⁰³. Hiervon sind 13 als Pflichtfach und 24 als Wahlpflichtfach angeführt. Ausgehend von der Auswertung der ausführlichen Studienpläne

²⁹⁹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., a) 1991/92: nicht vorhanden; b) 1996/97:25ff; c) 2000/01:38ff, d) 2001/02:54ff; e)2002/03: nicht vorhanden.

³⁰⁰ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1991/92, S.(k.A.). Für die Studierenden der ersten beiden Fachstudiumsjahre gilt eine neue Studienordnung, für die Studierenden des 3. und 4. Studienjahres die alte Studienordnung, wobei nur die Lehrveranstaltungen zu den Fachsemestern 5,6,7,8 angegeben sind. Überprüft man diese vier Semester im empfohlenen Studienplan der alten Studienordnung, so wird keine nationalübergreifende Lehrveranstaltung angeboten. Betrachtet man das Lehrangebot aller Fachsemester des neuen empfohlenen Studienplans, so wird kein nationalübergreifendes Pflichtfach angeboten. Es werden jedoch drei nationalübergreifende Wahlpflichtfächer für die Studierenden nach der neuen Studienordnung in Pädagogik und Literatur angeboten.

³⁰¹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S.28ff.

³⁰² Vgl. ebd. : a) 2000/01, S.33ff, a) 2001/02, S.49ff; b) 2002/03, S. 2ff.

³⁰³ Die folgenden Ausführungen sind den empfohlenen Studienplänen der untersuchten Studienjahre entnommen.

werden alle nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen, die in den untersuchten Studienjahren³⁰⁴ vom 1. bis zum 8. Fachsemester angeboten wurden, in der Tabelle 30 im ANHANG-III nach Fach bzw. Fachrichtung, Status und Jahrgang aufgelistet.

Am P.T.D.E. werden im Rahmen des vorliegenden Untersuchungsinteresses nationalübergreifende Fächer in den Erziehungswissenschaften, in der Sprachdidaktik, in der Literatur und in einem allgemeinbildenden Fach (Friedenserziehung) unterrichtet, das der Erziehungswissenschaft zugeordnet wird.

Anteil nationalübergreifender Lehrveranstaltungen. Auf der Grundlage der Tab. 30 im ANHANG-III wird die Auswertung einiger *statistischer Daten* zum nationalübergreifenden Lehrangebot der untersuchten Studienjahre 1991/92, 1996/97, 2000/2001 und 2002/2003 in den Fächern Pädagogik und Neugriechisch dargelegt. Es fällt auf, dass die insgesamt 37 Lehrveranstaltungen sich auf 16 Titel von Pflicht- und Wahlpflichtfächern reduzieren lassen. Sechs dieser Fächer haben den Status Pflichtfach und 10 den Status Wahlpflichtfach. Es fällt weiterhin auf, dass 5 der 16 Lehrveranstaltungen während des untersuchten Zeitraums den Status „Pflichtfach bzw. Wahlpflichtfach“ ändern. Berücksichtigt man nicht den Status der Lehrveranstaltungen, sondern nur den Titel, wurden in den Studienjahren 1991/92, 1996/97, 2000/01, 2001/02 und 2002/03 letzten Endes nur 11 nationalübergreifende Themen angeboten. Insgesamt wurden seit dem Studienjahr 1991/92 8 neue Fächer angeboten. Im Folgenden werden nun einige Ergebnisse zum Status, dem Fach, dem Status des Lehrangebots in den einzelnen Fächern dargelegt.

Betrachtet man den *Status* der insgesamt 37 nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen so sind etwa über 1/3 Pflichtfächer und knapp 2/3 Wahlpflichtfächer (vgl. ANHANG-III, Tab. 31). Gleichzeitig nimmt die Anzahl der angebotenen nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen im Laufe der Studienjahre kontinuierlich zu: Dies gilt sowohl für die Pflichtveranstaltungen wie auch für die Wahlpflichtveranstaltungen. Überprüft man den empfohlenen Studienplan des Jahres 1991/92, zu der Zeit als es noch keine Fachbereichsversammlung gab, werden drei Wahlpflichtveranstaltungen, jedoch kein einziges Pflichtfach angeboten. Im Studienjahr 2002/03 werden hingegen bereits 5 Pflichtfächer und 7 Wahlpflichtfächer angeboten.

Differenziert man die nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen nach *Fach*, so stellt die Pädagogik das meiste Angebot (19) gefolgt von der Literatur (14) (vgl. ANHANG-III, Tab. 32). Die Sprachdidaktik hat mit 4 Lehrveranstaltungen einen geringen Anteil an den 37 Lehrveranstaltungen.

³⁰⁴ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E.: a) 1991/92, S. (k.A.); b) 1996/97, S. 28ff; a) 2000/01, S. 33ff, a) 2001/02, S. 49ff; b) 2002/03, S. 2ff.

Von Interesse ist des weiteren der *Status* der angebotenen Lehrveranstaltungen in den einzelnen *Fächern*. Den größten Anteil an Pflichtveranstaltungen hat die Literatur (61 %) gefolgt von der Pädagogik (vgl. ANHANG-III, Tab. 33). Keine Pflichtveranstaltung wird in der Sprachdidaktik angeboten, dafür werden 4 Lehrveranstaltungen als Wahlpflichtfach, jedoch zwei weniger als in der Literatur. Über die Hälfte der Wahlpflichtveranstaltungen wird von der Pädagogik angeboten (14).

Betrug der Gesamtanteil der nationalübergreifenden Fächer 1996/97 noch 7 % so erhöhte sich dieser Anteil auf 19 % also immerhin fast 1/5 den Fächerangebots im Studienjahr 2002/03 (vgl. ANHANG-III, Tab. 34). Der nationalübergreifende Anteil der Wahlpflichtfächer belief sich im Studienjahr 1996/97 auf 17 % hat sich bis zum Studienjahr 2002/03 auf 50 % verdreifacht. Nimmt der Anteil der allgemeinen Pflichtveranstaltungen 1996/97, 2000/01 und 2001/02 zu, so erhöht sich gleichzeitig auch der Anteil der nationalübergreifenden Pflichtveranstaltungen. Der Anteil der allgemeinen Pflichtveranstaltungen nimmt zwar 2002/03 ab, dennoch bleibt der Anteil der nationalübergreifenden Pflichtveranstaltungen gleich im Vergleich zu 2001/02.

Differenziert man die Ergebnisse nach dem erziehungswissenschaftlichen Studienanteil, so nehmen die pädagogischen Pflichtfächer und entsprechend hierzu die nationalübergreifenden Pflichtfächer zu (vgl. ANHANG-III, Tab. 35). Steigt der Anteil der Wahlpflichtfächer bis 2001/02 an, um 2002/03 wieder abzunehmen, so nimmt der Anteil der nationalübergreifenden Wahlpflichtfächer kontinuierlich zu und stagniert in den Jahren 2001/02 sowie 2001/03 bei 4 Fächern.

Nehmen die Pflicht- und Wahlpflichtfächer in Literatur zunächst zu und dann ab, steigert sich bei den nationalübergreifenden Pflichtfächern kontinuierlich der Anteil (vgl. ANHANG-III, Tab. 36). Nehmen die Pflicht- und Wahlpflichtfächer in Linguistik zunächst zu und dann ab, bleibt der nationalübergreifende Pflichtanteil bei 0 und der nationalübergreifende Wahlpflichtanteil kontinuierlich bei 1 Fach.

Ausgehend von den vorangegangenen Ausführungen kann der Schluss gezogen werden, dass die Bedeutung der nationalübergreifenden Studienanteile in den Fächern Erziehungswissenschaften und Literatur im Lehramtsstudium am P.T.D.E Volos im Laufe des untersuchten Zeitraums zugenommen hat.

D.E.P. - Mitglieder können Einfluss auf die Gestaltung des Studienprogramms nehmen. Aufgrund dessen bildet der Zusammenhang zwischen D.E.P. - Mitgliedern und dem Anteil nationalübergreifender Fächer in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch den Fokus

dieses Abschnittes. In den fünf untersuchten Studienjahren wurden die 37 nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen von 12 Lehrenden abgehalten, wobei zwei Dozenten zusammen ein Fach unterrichteten³⁰⁵ (vgl. ANHANG-III, Tab. 37).

Im Hinblick darauf, dass es im Studienjahr 1991/92 noch keine Fachbereichsversammlung gab, in welcher D.E.P. - Mitglieder den Studienplan gestalten konnten, werden in der folgenden Auswertung alle Dozenten mit ihren angebotenen nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen berücksichtigt, die ab dem untersuchten Studienjahr 1996/97 am P.T.D.E. lehrten: V-D1, V-D2, V-D3, V-D4, V-D5, V-D7, V-D8, V-D11 sind die acht Lehrenden, die insgesamt 34 nationalübergreifende Lehrveranstaltungen angeboten haben (vgl. ANHANG-III, Tab. 38).

a) D.E.P. - Mitglieder bieten in der Regel mehr als 1 Lehrveranstaltung an. Dies ist bei 4 von 5 Mitgliedern der Fall, welche zwischen 2 und 11 Lehrveranstaltungen anbieten.

b) D.E.P. - Mitglieder mit einem nationalübergreifenden Schwerpunkt bieten den höchsten Anteil nationalübergreifender Lehrveranstaltungen an (11 Lehrveranstaltungen).

c) Je höher der wissenschaftliche Rang, desto höher die Anzahl an nationalübergreifenden Pflichtveranstaltungen unter Dozenten mit nationalübergreifendem Schwerpunkt (Lektoren: 1, Assistant Professors: 2). Das Angebot nationalübergreifender Lehrveranstaltungen ist in Zusammenhang zu drei Aspekten des Lehrenden zu sehen: a) D.E.P. - Mitgliedschaft, b) nationalübergreifender Schwerpunkt und c) wissenschaftlicher Rang.

a) D.E.P. - Mitgliedschaft. Knapp 2/3 der Lehrenden mit nationalübergreifendem Lehrangebot sind D.E.P. - Mitglieder und unterrichten 30 der 34 nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen (88 %). Während der untersuchten Studienjahre sind D.E.P. - Mitglieder in Pädagogik, in Literatur und in Linguistik vertreten. D.E.P. - Mitglieder bieten in der Regel mehr als 1 Lehrveranstaltung an. Dies ist bei 4 von 5 Mitgliedern der Fall, welche zwischen 2 und 12 Lehrveranstaltungen anbieten.

b) Nationalübergreifender Schwerpunkt. Differenziert man dieses Ergebnis nach D.E.P. - Mitgliedern, die gemäß den Angaben im Studienführer einen nationalübergreifenden Schwerpunkt haben, so kommt man auf zwei D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt in Pädagogik und Literatur: *V-D2 und V-D3*. Diese beiden Wissenschaftler unterrichten 70 % der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen unter allen D.E.P. - Mitgliedern. Die Literaturwissenschaftlerin unterrichtete 7 Pflichtfächer und 5 Wahlpflichtfächer. Der Pädagoge unterrichtete 4 Pflichtfächer und 8 Wahlpflichtfächer. Bieten D.E.P. - Mitglieder ohne nationalübergreifenden Schwerpunkt sowie nicht - D.E.P. -

³⁰⁵ Bei den Berechnungen wird aufgrund des einen Faches auch eine Person gezählt.

Mitglieder zwischen 1 und 3 nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen an, so bieten die beiden D.E.P. - Mitglieder mit einem nationalübergreifenden Schwerpunkt je 12 Lehrveranstaltungen während ihrer Gesamtlehre an.

c) **Rang.** Im Studienjahr 1991/92 ist keines dieser beiden Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt an der Universität tätig gewesen und es wurden keine nationalübergreifenden Pflichtfächer angeboten. *Literatur:* Im Studienjahr 1996/97 ist ein D.E.P. - Mitglied mit nationalübergreifendem Schwerpunkt in Literatur und dem Rang des Lektors beschäftigt gewesen: Es wurde von diesem Mitglied eine Pflicht- und eine Wahlpflichtveranstaltung angeboten. Mit der EK-Tätigkeit im untersuchten Studienjahr 2000/01 steigerte sich die Anzahl der Pflichtfächer auf zwei und blieb bis zum Jahr 2001/02 kontinuierlich auf zwei Pflichtfächern stehen. Im Studienjahr 2002/03 steigerten sich die Wahlpflichtveranstaltungen von einer auf zwei pro Semester. *Pädagogik:* Ähnliches lässt sich mit dem Angebot der Interkulturellen Pädagogik beobachten. Im Studienjahr 1996/97 ist kein D.E.P. - Mitglied mit nationalübergreifendem Schwerpunkt beschäftigt gewesen und es wurde nur eine Wahlpflichtveranstaltung angeboten. Im Studienjahr 2000/01 ist ein D.E.P. - Mitglied mit nationalübergreifendem Schwerpunkt als Lektor beschäftigt und die Anzahl der nationalübergreifenden Fächer beträgt insgesamt 4 Fächer bis zum Studienjahr 2002/03. Wurde 1996/97 noch keine Pflichtveranstaltung angeboten, so wurde mit der Lektorentätigkeit in den Jahren 2000/01 und 2001/02 je ein nationalübergreifendes pädagogisches Fach zur Pflichtveranstaltung angeboten. Mit dem Aufstieg des Dozenten zum Assistant Professor-Rang im Studienjahr 2002/03 erhöht sich auch hier der Pflichtfachanteil nationalübergreifender Lehrveranstaltungen auf zwei Scheine und der Anteil der Wahlpflichtfächer ging von drei auf zwei zurück.

Je höher der wissenschaftliche Rang, desto höher die Anzahl an nationalübergreifenden Pflichtveranstaltungen unter Dozenten mit nationalübergreifendem Schwerpunkt (Lektoren: 1, Asso. Prof.: 2).

Im Hinblick auf **Modernisierungsschübe** die von D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Schwerpunkt ausgehen, ist zunächst das entsprechende Fächerangebot am P.T.D.E. Volos hinsichtlich des Angebots neuer Fächer, des Statuswechsels der angebotenen Fächer sowie der Vielfalt des Angebots zu untersuchen. Zwei D.E.P. - Mitglieder haben einen nationalübergreifenden Schwerpunkt und bieten Lehrveranstaltungen mit nationalübergreifendem Schwerpunkt in Pädagogik und Literatur an. Es können folgende Ergebnisse festgehalten werden:

1) Neue Fächer-Vielfalt des Angebots. Seit dem Studienjahr 1991/92 wurden allgemein 8 neue nationalübergreifende Fächer eingeführt. Fünf von acht neuen Fächern wurden durch die beiden D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt eingeführt. In Literatur werden bei insgesamt vier Fächern der Lehrenden drei neue und in Pädagogik bei insgesamt vier Fächern des Lehrenden zwei neue Fächer angeboten.

2) Statuswechsel. Bei den bereits von anderen Dozenten angebotenen Fächern erfährt je ein Fach in Pädagogik und Neugriechisch durch das neue D.E.P. - Mitglied mit nationalübergreifendem Schwerpunkt einen Statuswechsel. Je ein durch die beiden D.E.P. - Mitglieder neu eingeführtes Fach erfährt einen ein- oder zweimaligen Statuswechsel.

3) Inhalt³⁰⁶. Die beiden Dozenten mit nationalübergreifendem Schwerpunkt bieten über die untersuchten Semester hinweg fünf neue Fächer an, wobei in der Regel wiederholt dieselben Fächer gelehrt werden. Überprüft man auch die Angaben in den kommentierten Vorlesungsverzeichnis, so steht bei Wiederholungsveranstaltungen meistens dieselbe Ankündigung. Bei der Literaturwissenschaftlerin steht vor allem in den Jahren 2000/01 und 2001/02 derselbe Kommentar in den Vorlesungsverzeichnissen. Unterschiede beziehen sich im Allgemeinen auf die literarischen Grundagentexte in der einführenden Lehrveranstaltung ‚Europäische Kinderliteratur‘. Beim Erziehungswissenschaftler deckt sich in vier von fünf Fächern der Kommentar zu den Lehrveranstaltungen zu 100 %. In einem Fall zu 90 %.

Zudem kann ein eurokultureller Schwerpunkt im Fächerangebot beobachtet werden. Unter den vier Titeln in Pädagogik und unter den vier Titeln in Neugriechisch werden je zwei Titel mit eurokulturellem Gegenstand angeboten.

Zwei der drei D.E.P. - Mitglieder ohne nationalübergreifenden Schwerpunkt und mit nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen unterrichten mindestens zwei Semester ein nationalübergreifendes Fach. Beide Wissenschaftler bieten wiederholt dieselbe Veranstaltung an³⁰⁷.

Das nationalübergreifende Fächerangebot kann bei den D.E.P. - Mitgliedern ohne nationalübergreifenden Schwerpunkt als starr umschrieben werden und bei den D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Schwerpunkt kann vor allem ein Mangel an der Vielfalt des Angebots beobachtet werden. Dennoch trugen die D.E.P. - Mitglieder während

³⁰⁶ Es liegen die Kommentare zu den Studienjahren 1996/97 (S. 39ff), 2000/01 und 2001/02 vor.

³⁰⁷ • VD1 bietet ab dem Studienjahr 1996/97 in allen untersuchten Studienjahren dasselbe nationalübergreifende Fach an: Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache. In allen kommentierten Vorlesungsverzeichnissen steht exakt derselbe Kommentar. • VD5 bietet in den beiden Studienjahren 2001/02 und 2002/03 dieselbe Lehrveranstaltung an. Zweisprachigkeit und Erziehung. (Es liegt nur der Kommentar zu 2001/02 vor) • VD4 bietet zum ersten Mal ein nationalübergreifendes Fach an: Literatur in der Schule. Internet und vergleichende Annäherung. Dieses Fach wird in zwei Gruppen unterrichtet, wobei die eine Gruppe von VD4 geleitet wird. (Es liegt kein Kommentar vor).

des untersuchten Zeitraums dazu bei, nationalübergreifende Fächer in das Studienprogramm integrieren, indem einerseits neue Fächer eingeführt wurden, andererseits nationalübergreifende Pflichtfächer etabliert wurden. Letztlich kann beim nationalübergreifendem Fächerangebot von einem eurokulturellen Schwerpunkt gesprochen werden.

Nationalübergreifender Baustein „Lehramt/Volos“: Insgesamt ist festzuhalten, dass seit dem Studienjahr 1991/92 an dem P.T.D.E. Volos der Anteil der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen kontinuierlich angestiegen ist, obwohl die Gesamtfächeranzahl abwechselnd anstieg und abnahm. Die Bedeutung der nationalübergreifenden Thematik nahm am P.T.D.E. Volos im Laufe der untersuchten Studienjahre zu. In Kap. 2.3.2 konnte bei der Untersuchung der Infrastruktur des P.T.D.E. Volos festgestellt werden, dass zum Einen wissenschaftliches Personal tätig, das im Fach Erziehungswissenschaft und im Fach Literatur einen nationalübergreifenden Schwerpunkt hat. Zum Zweiten verfügt der Fachbereich über ein Labor, in dem die Studierenden in der Zweit- bzw. Fremdsprachendidaktik des Griechischen ausgebildet werden können. Aufgrund dessen wurde am P.T.D.E. Volos ein interkultureller Schwerpunkt vor allem in den Fächern Pädagogik und Literatur, aber auch im linguistischen Fach erwartet. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind die Fächer bzw. Fachrichtungen ‚Pädagogik‘, ‚Sprachdidaktik/Sprache‘ und ‚Literatur‘ von Interesse. Bei einer differenzierten Betrachtung dieser Fächer ‚Pädagogik‘, ‚Sprachdidaktik/Sprache‘ und ‚Literatur‘ konnte eine Zunahme des Lehrangebots in ‚Pädagogik‘ und ‚Literatur‘ festgestellt werden. In ‚Sprachdidaktik‘ stagnierte das Lehrangebot bei einer Wahlpflichtveranstaltung in vier von fünf untersuchten Studienjahren. Zudem konnte festgestellt werden, dass ‚Literatur‘ in den Pflichtfächern und ‚Pädagogik‘ in den Wahlpflichtfächern den größten Anteil nationalübergreifender Lehrveranstaltungen einnimmt. Der Pädagogische Fachbereich für Primarstufenbildung in Volos hat folglich einen nationalübergreifenden Schwerpunkt in Pädagogik und Literatur. Dies ist wohl in Zusammenhang zu den beiden D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Schwerpunkt zu sehen. Allerdings konnte trotz des Labors mit nationalübergreifendem Schwerpunkt kein entsprechend hohes Lehrangebot im linguistischen Fach festgestellt werden.

5.3 Hypothesen

HYPOTHESEN-ATHEN

Insgesamt ist festzuhalten, dass seit dem Studienjahr 1991/92 der Anteil der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen am P.T.D.E. Athen kontinuierlich zugenommen hat. Bei einer differenzierten Betrachtung der angebotenen nationalübergreifenden Fächer „Pädagogik“ und „Neugriechisch“ konnte ein geringfügiges Lehrangebot bei letzterem festgestellt werden. Lediglich ein sprachdidaktisches Wahlfach wurde wiederholt über drei Studienjahre hinweg angeboten.

A. Die Annahme, dass aufgrund der beiden Professoren für Vergleichende Pädagogik ein nationalübergreifender Schwerpunkt in Erziehungswissenschaft zu erwarten ist, konnte bestätigt werden: Der Hauptanteil an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen ist der Erziehungswissenschaft gutzuschreiben. Das Fehlen einer personellen Infrastruktur im Fach Neugriechisch führte zu der Annahme, dass kein nationalübergreifender Schwerpunkt in Neugriechisch zu erwarten ist. Dies konnte bestätigt werden.

A1) Die Hypothese, dass D.E.P. - Mitglieder einen höheren Anteil an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen als nicht D.E.P.-Mitglieder anbieten, konnte bestätigt werden: 73 % der nationalübergreifenden Fächer in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch werden von D.E.P. - Mitgliedern angeboten. D.E.P. - Mitglieder ermöglichen durch ihren Status die Institutionalisierung eines nationalübergreifenden Schwerpunkts im Lehrangebot.

A2) Die Hypothese, dass eine höhere Anzahl der D.E.P.-Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt ein höheres Lehrangebot zur Folge hat, konnte nur teilweise bestätigt werden. Die hohe Anzahl an nationalübergreifendem Lehrangebot ist vor allem auf ein Mitglied zurückzuführen. Bei den beiden anderen Mitgliedern handelt es sich einerseits um einen Wissenschaftler, der in dem einen untersuchten Studienjahr eine nationalübergreifende Lehrveranstaltung noch als aktiver Professor angeboten hat und in dem zweiten untersuchten Studienjahr eine nationalübergreifende Lehrveranstaltung als Emeritus angeboten hat. In den weiteren Studienjahren ist dieser Wissenschaftler nicht mehr als Dozent im Studienplan zu finden. Andererseits hat ein Lektor in drei Studienjahren drei Lehrveranstaltungen angeboten, was auf seinen Rang zurückgeführt werden könnte.

Dennoch stieg vor allem aufgrund des einen Mitglieds die Anzahl der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen kontinuierlich an. Betrug der Anteil der nationalübergreifenden Fächer

in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch am Gesamt-Lehrangebot im Studienjahr 1991/92 noch 4 %, so stieg der Anteil auf 18,36 % im Studienjahr 2002/03 an (vgl. ANHANG-III, Tab. 39). Vor allem der Anteil der Wahlfächer nahm von etwa 8 % im Studienjahr 1991/92 auf etwa 58 % im Studienjahr 2002/03 zu. Lediglich der Pflichtfachanteil ist am P.T.D.E. Athen äußerst niedrig. Lag er im Studienjahr 1991/92 bei 4,16 % so ist er in den Folgejahren geringfügig auf 3,33 % gesunken. Die Anzahl der Wahlpflichtfächer stieg hingegen von 0 % im Jahr 1991/92 auf 14,28 % im Jahr 2002/03 an. D.h. Studierende, die einen eurokulturellen/internationalen Studienschwerpunkt in Pädagogik anstreben, haben die Möglichkeit durch die entsprechende Wahl der Fächer dies zu realisieren.

A3) Die Annahme, dass der Rang der D.E.P. - Mitglieder mit dem nationalübergreifenden Lehrangebot zusammenhängt, konnte bestätigt werden. Beobachtet man die akademische Laufbahn des einen Professors für Vergleichende Erziehungswissenschaft, so nimmt mit der Emeretierung des anderen Professors für Vergleichende Erziehungswissenschaft die Anzahl des nationalübergreifenden Lehrangebots bei ersterem zu. Dies erfolgt beim Wechsel vom Associate-Professor zum Professor.

A4) Die Annahme, dass D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Baustein Modernisierungsschübe in dem Studienprogramm mittragen, kann im Hinblick auf das untersuchte nationalübergreifende Lehrangebot teilweise bestätigt werden.

- a) Neue Fächer. Vor allem der gegenwärtige (2003) Abteilungsleiter der Vergleichenden Pädagogik hat eine Reihe von neuen nationalübergreifenden Fächern eingeführt.
- b) Statuswechsel. Während der untersuchten Studienjahre erfolgte kein Statuswechsel, womit diese Annahme nicht bestätigt werden konnte.
- c) Vielfältiges Angebot. Die Vielfalt an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen nimmt kontinuierlich zu: Es werden eurokulturelle, nationalübergreifende, vergleichend-pädagogische und sprachdidaktische Themen angeboten. Die Themen der wiederholt angebotenen Lehrveranstaltungen sind teils starr in ihren Inhalten, teils werden sie in Folgeveranstaltungen variiert. D.E.P. - Mitglieder ohne nationalübergreifenden Schwerpunkt bieten wie erwartet ein starres nationalübergreifendes Fächerangebot an. Eine Lehrveranstaltung wird wiederholt angeboten.

B. Das Vorhandensein der Abteilung für Vergleichende Erziehungswissenschaft führte zu der Annahme, das vor allem im Fach Erziehungswissenschaft nationalübergreifende

Lehrveranstaltungen angeboten werden. Dies konnte bestätigt werden, denn nationalübergreifende Lehrveranstaltungen werden fast ausschließlich in Pädagogik mit einem vergleichend-eurokulturellem Schwerpunkt angeboten. Das Fehlen einer institutionellen Infrastruktur im Fach Neugriechisch führte zu der Annahme, dass kein nationalübergreifender Schwerpunkt in Neugriechisch zu erwarten ist. Dies konnte bestätigt werden.

Über die Hypothesen hinaus ist als Ergebnis festzuhalten, dass am P.T.D.E. Athen der überwiegende Teil der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen einen „europäischen/internationalen“ Schwerpunkt haben.

HYPOTHESEN- VOLOS

A. Die Hypothese, dass D.E.P. - Mitglieder gemäß ihren Schwerpunkten Pflicht- und Wahlpflichtfächer vorschlagen, konnte bestätigt werden. Ausgehend von der Tätigkeit am P.T.D.E. eines Pädagogen und einer Literaturwissenschaftlerin mit je nationalübergreifendem Schwerpunkt konnte nach den hier vorgelegten Ergebnissen die Annahme für einen Schwerpunkt an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen im Fach Pädagogik und in der Fachrichtung Literatur bestätigt werden.

A1) Die Hypothese, dass D.E.P. - Mitglieder einen höheren Anteil an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen als nicht D.E.P. - Mitglieder anbieten, konnte bestätigt werden: 85 % der nationalübergreifenden Fächer in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch, werden von D.E.P. - Mitgliedern angeboten.

A2) Die Hypothese, dass eine höhere Anzahl der D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt ein höheres nationalübergreifendes Lehrangebot zur Folge hat, konnte bestätigt werden. Die beiden D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt haben kontinuierlich das nationalübergreifende Fächerangebot am P.T.D.E. Volos erweitert.

A3) Die Annahme, dass der Rang der D.E.P. - Mitglieder mit dem nationalübergreifenden Lehrangebot zusammenhängt konnte bestätigt werden. Ein höherer Rang geht mit einer höheren Anzahl an Pflichtfächern einher, jedoch nicht mit einem allgemein höheren Anteil

nationalübergreifender Veranstaltungen. *Allgemein können alle D.E.P. - Mitglieder Pflicht- und Wahlfächer unterrichten. Dennoch würde in der Realität gemäß der Aussage eines ranghohen D.E.P. - Mitglieds „auf eine Ausbalancierung“ Wert gelegt und der konkreteren Aussage eines anderen ranghohen D.E.P.-Mitglieds“ „auf eine Ausbalancierung der Machtverhältnisse“ Wert gelegt, so dass ranghöhere Mitglieder eher Pflichtfächer anbieten.*

A4) Die Annahme, dass D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Baustein Modernisierungsschübe im Studienprogramm mittragen, kann im Hinblick auf das untersuchte nationalübergreifende Lehrangebot teilweise bestätigt werden.

Hinsichtlich des Angebots *neuer Fächer* konnte die Annahme bestätigt werden: Von beiden D.E.P. - Mitgliedern mit nationalübergreifendem Schwerpunkt werden neue Fächer angeboten.

Hinsichtlich des *Statuswechsels* konnte die Annahme bestätigt werden: Das D.E.P. - Mitglied nimmt häufig bei bereits angebotenen Fächern, sei es die eigenen oder die anderer Dozenten, einen Statuswechsel vor.

Die Annahme, dass D.E.P. - Mitglieder mit nationalübergreifendem Schwerpunkt ein qualitativ *vielfältiges Lehrangebot* in den nationalübergreifenden Fächer bereit stellen, konnte nicht bestätigt werden. Es mangelt folglich nicht an nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen während eines Studienverlaufs, vielmehr mangelt es an der inhaltlichen-qualitativen Weiterentwicklung des Angebots. Andererseits erwerben unterschiedliche Jahrgänge dasselbe Grundlagenwissen.

Im Rahmen des Modernisierungsschubs werden vor allem einführende nationalübergreifende Fächer als Pflichtfächer in das Studienprogramm integriert und wiederholt angeboten. Die Mitglieder tragen somit zur Institutionalisierung von nationalübergreifenden Fächer bei.

D.E.P.- Mitglieder ohne nationalübergreifenden Schwerpunkt bieten wie erwartet ein starres nationalübergreifendes Fächerangebot an. Eine Lehrveranstaltung wird wiederholt angeboten.

B. Die Existenz eines Labors, das über einen Schwerpunkt für die Lehre des Neugriechischen als Fremd- bzw. Zweitsprache verfügt, führte zu der Annahme, dass nationalübergreifende Bausteine auch im Fach Neugriechische Sprache verstärkt auftreten. Diese Annahme konnte nicht bestätigt werden. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte einerseits sein, dass das Labor nicht ausschließlich mit nationalübergreifenden Aufgaben betraut ist. Andererseits ist das Labor erst im Sommersemester 1999 gegründet worden und es könnte vermutet werden, dass die Infrastruktur für den Ausbau einer Schwerpunkt-Lehre noch nicht hinreichend vorhanden

ist³⁰⁸. Des weiteren könnte vermutet werden, dass ein D.E.P. - Mitglied mit nationalübergreifendem Schwerpunkt einen stärkeren Einfluss auf die Gestaltung des Studienplans ausübt als ein D.E.P.-Mitglied ohne nationalübergreifenden Schwerpunkt und mit einem Labor, das einen nationalübergreifenden Schwerpunkt beansprucht.

6. Lehrangebot und Fragebogenerhebung

Im Fragebogen wird zwischen den Kategorien „Erziehungswissenschaft“ und „Neugriechisch“ unterschieden. Im folgenden werden alle nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen der beiden Fächer an den vier ausgewählten Fachbereichen Athen, Patras, Thessaloniki, Volos vom Studienjahr 2000/01 bis 2002/03 aufgelistet.

6.1 Fragebogen „P.T.D.E. Athen“

Der Fragebogen P.T.D.E. Athen beinhaltet 9 Titel der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen (vgl. ANHANG-III, Tab. 40). Studierende am P.T.D.E. Athen haben die Möglichkeit während ihres Studiums vor allem nationalübergreifende Lehrveranstaltungen in Pädagogik zu „europäisch-internationalen“ Gegenständen zu besuchen. Es wird aufgrund dessen ein pädagogisch-nationalübergreifendes Fachwissen von den Studierenden erwartet, allerdings weniger zu migrationsspezifischen Fragen. Zudem ist ein geringfügig ausgeprägtes sprachdidaktisches Fachwissen mit migrationsspezifischem Gegenstand zu erwarten. Im Gegensatz zum Lehrangebot von „europäisch-internationalen“ Gegenständen“ in niedrigen Semestern werden die Lehrveranstaltungen zu migrationsspezifischen Fragen erst in höheren Semestern angeboten.

6.2 Fragebogen „P.T.D.E. Patras“

Studierenden des Fachbereichs Patras wurden während der Studienjahre 2000/01, 2001/02 und 2002/03 folgende 11 Lehrveranstaltungen bzw. 10 Titel angeboten (vgl. ANHANG-III, Tab. 41). Am P.T.D.E. Patras überwiegen die Lehrveranstaltungen mit migrations-/minderheitenspezifischen Anteil im Fach Erziehungswissenschaft. Studierende hatten die Möglichkeit während der drei untersuchten Studienjahre unter einem vielfältigen Angebot Qualifikationen für den Unterricht in heterogenen Schulklassen zu erwerben.

6.3 Fragebogen „P.T.D.E. Thessaloniki“

³⁰⁸ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S. 37.

Der Fragebogen P.T.D.E. Thessaloniki beinhaltet 6 Titel der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen (vgl. ANHANG-III, Tab. 42). Es wird erwartet, dass Studierende höherer Semester am Fachbereich P.T.D.E. über ein eher pädagogisches nationalübergreifendes Fachwissen verfügen. Die Titel verteilen sich gleichermaßen über europäisch-internationale und minderheitenspezifische Themen, so dass eine Qualifizierung zu minderheitenspezifische Themen bei Studierenden, die solche Veranstaltungen besucht anzunehmen ist.

6.4 Fragebogen „P.T.D.E. Volos“

Insgesamt sind während des Zeitraums 2000/01 bis 2002/03 14 Pflicht- und Wahlpflichtfächer gelehrt worden (vgl. ANHANG-III, Tab. 43). Manche dieser Titel wechselten den Status im Laufe des untersuchten Zeitraums, so dass von insgesamt 11 Titeln gesprochen werden kann. In Pädagogik wurden 8 Lehrveranstaltungen, in Literatur 5 und in Sprachdidaktik 1 Lehrveranstaltung angeboten. Das Fach von allgemeinbildendem Interesse (Friedenserziehung) wurde den Erziehungswissenschaften zugerechnet.

Die Studierenden am P.T.D.E Volos mussten während der sechs untersuchten Semester eine große Anzahl an nationalübergreifenden Pflichtfächern in Pädagogik und Literatur besuchen. Die Anzahl der Wahlpflichtfächer ist in der Pädagogik am höchsten und in der Sprachdidaktik am niedrigsten. Es wird erwartet, dass die Studierenden vor allem in pädagogisch- und literarisch-nationalübergreifenden Aspekten ihres Studiums über ein nationalübergreifendes Wissen verfügen. Hinsichtlich migrationsspezifischer Themen besteht ein Angebot sowohl in Pädagogik wie auch in Neugriechisch. Aufgrund der Verteilung des Lehrangebots der Wahlpflichtfächer in Winter- und Sommersemesterveranstaltungen ist eine Zuordnung des Fachsemesters bei diesen Lehrveranstaltungen nicht möglich.

Zusammenfassung: An den untersuchten Fachbereichen überwiegen die allgemeinen curricularen Bausteine mit europäisch-internationalem Gegenstand (vgl. ANHANG-III, Tab. 43). Von Interesse sind in erster Linie die Lehrveranstaltungen mit migrations-/minderheitenspezifischem Gegenstand, um der Frage nachgehen zu können, ob ein Zusammenhang zwischen dem Besuch dieser Lehrveranstaltungen und Lehrer- und Lehrqualifikationen bei den Studierenden für den Unterricht in heterogenen Schulklassen erfasst werden kann. Beim untersuchten Lehrangebot der vier Fachbereiche hatten vor allem Studierende am Fachbereich Patras während der drei Studienjahre die Möglichkeit einen Schwerpunkt zum Unterricht von multikulturellen Schulklassen zu bilden und Lehrqualifikationen im weiteren Sinne zu erwerben.

Hypothese: Im Gegensatz zu den zwei migrations-/minderheitenspezifischen Lehrveranstaltungen am P.T.D.E. Athen, und den drei Lehrveranstaltungen an den P.T.D.E. Thessaloniki und Volos konnten Studierende am P.T.D.E. Patras insgesamt sechs Lehrveranstaltungen besuchen. Infolge dessen wird vor allem bei den Probanden des P.T.D.E. Patras ein höherer Qualifizierungsgrad im Hinblick auf die Migrations- und Minderheitenthematik erwartet. Folgende Lehrveranstaltungen an den vier Fachbereichen haben einen migrations-/minderheitenspezifischen Gegenstand:

Athen

A1: Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis)

A2: Didaktik des Griechischen als Fremdsprache

Patras

P1: Interkulturelle Erziehung

P2: Bildung und Weiterbildung von Zigeunern

P3: Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung

P4: Multikulturelle Erziehung

P5: Themen zur Erziehung von Migranten und Ausländern

P6: Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung

Thessaloniki

T1: Theorie und Praxis der antirassistischen Erziehung

T2: Themen antirassistischer Erziehung

T3: Didaktik des Griechischen als Zweitsprache für Minderheitenkinder

Volos

V1: Zweisprachigkeit und Erziehung

V2: Interkulturelle Erziehung

V3: Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache

Alle vier Fachbereiche verfügen nicht über ein gemeinsames Lehrangebot. Drei der Fachbereiche bieten dasselbe sprachdidaktische Fach an, drei der Fachbereiche bieten Interkulturelle Pädagogik/Erziehung an, zwei der Fachbereiche bieten Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung an und die übrigen fünf Lehrveranstaltungen werden an einem der Fachbereiche angeboten. Die 14 migrations-/minderheitenspezifische Lehrveranstaltungen werden in Kapitel IV herangezogen und den Items des Fragebogens zur Qualifizierung der Studierenden zugeordnet. **Hypothese:** In Abhängigkeit von den Gegenständen der angebotenen Lehrveranstaltungen an den einzelnen Fachbereichen wird auch ein entsprechendes Qualifikationsprofil bei den Probanden dieser P.T.D.E. erwartet.

Letztlich bleibt festzuhalten, dass das migrationsspezifische Lehrangebot überwiegend in den höheren Fachsemester (5 bis 8) angeboten wird (vgl. ANHANG-III, Tab. 44). An den P.T.D.E. Patras und Volos haben Studierende die Möglichkeit sowohl während der niedrigen wie auch der höheren Semester solch ein Lehrangebot zu besuchen. Dies ist für die Durchführung der Fragebogenerhebung an den griechischen Universitäten von Bedeutung. Im nächsten Kapitel wird nun auf die Fragebogenerhebung an den deutschen und griechischen Universitäten eingegangen.

IV. Grundschullehrer-Studierende im Spiegel ihrer Lehramtsausbildung zur interkulturellen/internationalen Dimension

Haben die Lehramtsstudierenden des grundständigen Studiums die Möglichkeit Lehrveranstaltungen mit interkulturellen/internationalen Themen zu besuchen? Besuchen Lehramtsstudierende solche Lehrveranstaltungen? Haben diese Lehrveranstaltungen Pflichtcharakter? Welche Bedeutung hat der Besuch der Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension für ihren zukünftigen Beruf als Lehrer? Welche Qualifikationen denken die befragten Studierenden nach dem Besuch solcher Lehrveranstaltungen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen erworben zu haben? Fühlen sie sich im Rahmen ihres Studiums darauf vorbereitet, um in multikulturellen Klassen zu unterrichten?

Ausgehend von diesen Fragen ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Fragebogen konstruiert worden (vgl. ANHANG-IV, Tab. 1) und an Hochschulen verteilt worden. Die Verteilung des Fragebogens erfolgte an den deutschen Hochschulen im Wintersemester 2002/03 und an den griechischen Hochschulen im Wintersemester 2003/04³⁰⁹.

Nachdem in der Teilstudie 1 und in der Teilstudie 2 die strukturellen Bedingungen der deutschen und griechischen Lehrerausbildung zur interkulturellen/internationalen Dimension untersucht wurden, bildet die Fragebogen-Studie die dritte Teilstudie der vorliegenden Arbeit. Um den Umfang der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, wurden lediglich diejenigen Aspekte aus dem umfangreichen Fragebogen³¹⁰ für die folgende Analyse ausgesucht, die direkt an die ersten beiden Teilstudien anschließen, womit die Items zu den Lehrveranstaltungen gemeint sind.

1. Die Fragebogen-Studie

Zielstellung

Ziel der Fragebogenuntersuchung war es zu untersuchen, (a) inwiefern Studierende das Lehrangebot zur interkulturellen/internationalen Dimension nutzen, (b) wie sie zu den

³⁰⁹ Das methodische Prinzip während desselben Erhebungs-Zeitraums die Fragebögen in beiden Ländern zu verteilen, konnte infolge personal-organisatorischer nicht aufrechterhalten werden, da die Fragebögen in Lehrveranstaltungen an den insgesamt acht Hochschulstandorten von der Verfasserin persönlich verteilt und wieder eingesammelt wurden.

³¹⁰ Von Anfang an, war das Ziel dieser Teilstudie eine hohe Stichprobe zu erzielen. Aufgrund dessen wurde der Fragebogen sehr breit angelegt, wobei auch studiumsübergreifende Aspekte erfasst wurden, um diese für weitergehende Studien zu nutzen. Hierbei waren weitere studienrelevante wie auch außeruniversitäre interkulturelle und multikulturelle Sozialisationserfahrungen der Lehramtsstudierenden von Interesse.

Qualifizierungsbausteinen mit interkultureller Dimension eingestellt sind und (c) welche Lehr(er)qualifikationen sie der Ansicht sind, nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen erworben zu haben.

Pretests

Der Fragebogen ist zunächst auf Deutsch konstruiert worden und im Weiteren sind drei Pretests an drei deutschen Hochschulen notwendig gewesen, um den Fragebogen zu optimieren³¹¹. Im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes in Griechenland, ist der ins Griechische übersetzte Fragebogen getestet worden. Es sind zwei Pretests an zwei Hochschulen durchgeführt worden, um den deutschen Fragebogen der griechischen Hochschulrealität anzupassen und zudem ist der Fragebogen zwei griechischen Muttersprachlern vorgelegt worden, um mögliche übersehene Fehler nach der Korrektur des zweiten Pretests aufzudecken³¹².

Auswahl der Hochschulstandorte

Wie bereits in Kap. II erwähnt, erfolgte, aufgrund des zeitlich und finanziell begrenzten Rahmens, auf der Grundlage der Ergebnisse aus der Lehrveranstaltungs-Studie eine Auswahl der deutschen und griechischen Hochschulen. In Deutschland wurden im Bundesland Baden-Württemberg die Pädagogische Hochschule Heidelberg und die Pädagogische Hochschule Karlsruhe sowie im Bundesland Rheinland-Pfalz die Universität Koblenz-Landau (beide Abteilungen) ausgewählt (vgl. Kap. II). In Griechenland wurden die P.T.D.E. Athen, P.T.D.E. Patras, P.T.D.E. Thessaloniki und P.T.D.E. Volos ausgewählt (vgl. Kap. III).

Auswahl der Lehrveranstaltungen

Die Verteilung der Fragebögen erfolgte an den deutschen Hochschulstandorten in jeweils zwei Lehrveranstaltungen der Fächer Erziehungswissenschaft und Deutsch. Wie in Kapitel III festgestellt wurde, belegen die Primarstufen-Studierende an den PTDE keine Hauptfächer, wie dies in Deutschland der Fall ist. Infolgedessen wurden Studierende des 3., 5. und 7. Fachsemesters befragt.

³¹¹ Der Dank gilt den Studentinnen Annette Meuser, Natascha Greff, Anetta Frystacki, Pamela Siegele, Kerstin Bommersbach, Hikmet Cenger, Tinka Schwarz, Veronika Smolka.

³¹² Der Dank gilt Ioanna Christodoulou und Evangelia Karletsou wie auch den Studentinnen Meri Platara, Irini Maina, Irini Vavali.

1.1 Der Fragebogen

Der an den acht Hochschulstandorten verteilte Fragebogen untergliedert sich in folgende sieben Bereiche:

- A. Studium
- B. Interkulturelle Praxis
- C. Lehrveranstaltungen zur interkulturellen und internationalen Dimension
- D. Lehr(er)qualifikationen zur interkulturellen Dimension
- E. Interkulturelle Kontakte
- F. Fragen zur Person
- G. Wünsche, Probleme, Anregungen

Dem Fragebogen liegt eine chronologische Konzeption zugrunde. Zunächst wurden den Studierenden zum Einstieg im ersten Teil allgemeine Fragen zum Studium (Studiengang, Studienfächer, Regelstudienzeit, Studienort, Ergänzungsstudiengang) gestellt (Items 1 bis 8). Wissen über Interkulturelles sowie berufspraktische Erfahrungen der Befragten im schulischen und außerschulischen interkulturellem Kontext wurden im B-Teil erfasst (Items 9 bis 11). Im weiteren wurden im C-Teil „Lehrveranstaltungen zur interkulturellen und internationalen Dimension“ Fragen zum Besuch des interkulturellen und internationalen Lehrangebots in den Fächern Pädagogik und Deutsch bzw. Neugriechisch gestellt. Hierbei wurde auf der Grundlage der untersuchten Vorlesungsverzeichnisse eine Liste mit den Lehrveranstaltungen an der entsprechenden Universität/PH den Probanden vorgegeben. In der deutschen Teilstudie wurde das Lehrangebot vom Sommersemester 2000 bis zum Sommersemester 2002 in den Fächern Pädagogik (Item 12a) und Deutsch (Item 13a) aufgelistet. In der griechischen Teilstudie wurde das Lehrangebot vom WS 2000/01 bis zum Sommersemester 2003 aufgelistet. Daneben wurden Fragen zur negativen Teilnahmemotivation an den aufgelisteten Lehrveranstaltungen gestellt (Items 12b und 13b). Außerdem wurden Items berücksichtigt, um einen allgemeinen interkulturellen Studienverlauf zu erfassen. Diese bezogen sich auf die Zulassungsarbeit, das Blockpraktikum, Sprachkurse und den Wunsch eines interkulturellen Studiums (Items 14 bis 17). Im D-Teil „Lehr(er)qualifikationen zur interkulturellen Dimension“ finden sich Items, die den Begriff Lehr(er)qualifikationen zur interkulturellen Dimension auf der Grundlage der Tab. 6 aus Kapitel I operationalisieren und die Einstellungen der Studierenden zum Besuch der interkulturellen Lehrveranstaltungen und die damit verbundenen Konsequenzen für einen zukünftigen Unterricht in multikulturellen Schulklassen erfassen (Items 18 bis 21). Die interkulturellen Kontakte der Probanden zu nicht-deutschen Partnern, Freunden und Bekannten, Auslandsaufenthalte und die Muttersprache wurden im E-Teil des Fragebogens erfasst (Items 22 bis 30). Einerseits sollte dadurch die Motivation an den hier untersuchten

Lehrveranstaltungen teilzunehmen erfasst werden. Andererseits könnten die Ergebnisse zu Hinweisen führen, die das Ausmaß an Multikulturalität und Interkulturalität in der deutschen und griechischen Studentengesellschaft dokumentieren. Danach wurden Fragen zur Person (F-Teil) gestellt, wobei u.a. das Geschlecht, das Alter und die Nationalität von Interesse waren (Items 31 bis 36). Letztlich werden die Probanden gebeten ihre Wünsche und Kritik zum Lehramtsstudium zu äußern (G-Teil; Items 37).

Der C- und D-Teil bildet den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Fragetypen. In dem Fragebogen sind geschlossene und offene Fragen aufgenommen worden. Durch die geschlossenen Fragen sollten Fakten erfasst werden, wie beispielsweise das Lehramt der Befragten. Es sind auch Meinungsfragen gestellt worden, um die Einstellungen der Studierenden zum Besuch der untersuchten Lehrveranstaltungen zu erfassen. Ziel der offenen Fragen war es weitergehende Informationen zu den geschlossenen Fragen zu erhalten. Daneben dienten die offenen Fragen dazu mögliche Antworten, die übersehen wurden zu erfassen.

Das Ausmaß der Zustimmung oder Ablehnung der Studierenden ist durch eine fünfstufige Likert-Skala erfasst worden, wobei die jeweiligen zwei Skalen an den Extremen die absolute Zustimmung bzw. die Ablehnung deckten:

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

Die Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen durch die Probanden wurde erfasst, indem jede einzelne Lehrveranstaltung mit der Antwortvorgaben in Form von drei Symbolen in den Items 12a und 13a aufgelistet worden ist. Hierbei bekamen die Probanden folgende Anweisung:

Kreuzen Sie bitte zutreffendes Symbol an:

☐ Im Rahmen des Haupt-Studiengangs

☐ Im Rahmen des Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengangs

☐ Andere Gründe

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Der islamische Religionsunterricht und seine Lehrer II (Scheinhardt/Babel)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Zweisprachigkeit und Kulturverschiedenheit in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller/ Chillemi Jungmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Reich)

Strukturabhängige Unterschiede. Es wurden acht Hochschulstandorte untersucht, vier in Deutschland und vier in Griechenland. In allen Fragebögen beziehen sich die Items 12 und 13 auf das universitätsspezifische Lehrangebot. Des weiteren ist im deutschen Fragebogen das Item 2 den angebotenen Studiengängen an der untersuchten Universität angepasst worden.

Auch ergaben sich strukturabhängige Unterschiede zwischen dem deutschen und dem griechischen Fragebogen:

(i) In Item 3 wird nach den Haupt- und Nebenfächern der deutschen Probanden gefragt. Im griechischen Lehramtsstudium wählen die Studenten keine Haupt- und Nebenfächer. Sie müssen Pflichtscheine in allen angebotenen Fächern erwerben, und haben die Möglichkeit in allen Fächern Wahlpflicht- bzw. Wahlscheine zu erlangen. Dieser Unterschied zum deutschen Fragebogen wurde dadurch aufgehoben, indem die griechischen Studenten nach ihren drei fachlichen Schwerpunkten zu ihrem Studium befragt wurden.

(ii) In Griechenland ist unter den Studenten die Sprache nicht von Hochschulse semestern, sondern von Fachse mestern und vom „Diplom-Semester“, in welchem die Studierenden ihr Diplom erlangen. Studiert jemand über die Regelstudienzeit hinaus, wird vom „Diplom-Semester“ gesprochen. Aufgrund dessen sind bei Item 4, im Gegensatz zur offenen Frage im deutschen Fragebogen, die Fachsemester und das „Diplom-Semester“ als Antwortkategorien vorgegeben worden.

(iii) In Item 6 wird im griechischen Fragebogen zur Regelstudienzeit nicht nach Fachse mestern, sondern üblicherweise nach Studienjahren gefragt.

(iv) In den Items 10+11 ist der übersetzte Begriff „Erfahrungen“ im Pretest als zu stark empfunden worden, so dass dieser durch den vorgeschlagenen griechischen Begriff „Kontakt“ ergänzt worden ist.

(v) Von Bedeutung war zu erfassen, ob Studierende an den jeweiligen Hochschulstandorten im Laufe ihres Studiums das Lehrangebot zur interkulturellen/internationalen Dimension genutzt hatten. Hierbei wurden - ausgehend vom Erhebungszeitpunkt – Lehrveranstaltungen der vorhergehenden 5 bzw. 6 Fachsemester in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch bzw. Neugriechisch erfasst. An den deutschen Hochschulen umfasst der untersuchte Zeitraum 5 Semester (SS 2000 bis SS 2002) und an den griechischen Hochschulen umfasst der untersuchte Zeitraum 6 Semester (WS 2000/01 bis SS 2003). Die unterschiedliche Anzahl der Semester beruht auf strukturelle Unterschiede hinsichtlich der Regelstudienzeit an den jeweiligen Hochschulstandorten. Bei einer Regelstudienzeit von

- 6 Semestern (Baden-Württemberg) umfassen 5 untersuchte Semester 83%;

- 7 Semestern (Rheinland-Pfalz) umfassen 5 untersuchte Semester 71 %;
- 8 Semestern (Griechenland) umfassen 5 untersuchte Semester 62,5 % und
- 6 untersuchte Semester 75 %

des absolvierten Studiums.

Damit der griechische Studiums-Anteil mit 62,5 % bei 5 Semestern nicht zu gering im Vergleich vor allem zu Baden-Württemberg ausfiel, wurden an den griechischen Hochschulen 6 Semester untersucht. Somit liegt dieser Studiums-Anteil (75 %) zwischen dem rheinland-pfälzischen (71 %) und dem baden-württembergischen Anteil (83 %) der Regelstudienzeit.

(vi) Aufgrund des stark strukturierten griechischen Lehramtsstudiums mit den wiederholenden Pflicht- und Wahlpflichtfächern sind in den Items 12 und 13 die Lehrveranstaltungen nach Titel dem Status Pflicht- und Wahlpflichtfach zugeordnet worden. Dies diene einerseits dem Zweck der Untersuchung, die Motivation der Studierenden zum Besuch interkultureller Lehrveranstaltungen zu erfassen, andererseits den Studierenden das Ausfüllen zu erleichtern. Im deutschen Fragebogen erfolgte die Zuordnung nach dem Winter- oder Sommersemester in dem die entsprechende Lehrveranstaltung angeboten wurde, so dass es dadurch auch zu Wiederholungen der angebotenen Titel kam.

(vii) In Item 15 sind die Antwortvorgaben, um die Aussage „Nein, ich habe keine Diplom-Arbeit mit interkultureller Thematik verfasst, sondern mit der Thematik XY“ ergänzt worden, damit Studierende die (noch) keine Diplomarbeit geschrieben haben die weiteren Antwortvorgaben nicht überspringen. Im Weiteren ist Item 15 um die Aussage „Ausgehend von der Studienordnung brauche ich keine Diplom-Arbeit vorzulegen“ ergänzt worden, da die Diplomarbeit nicht obligatorisch an allen Universitäten ist.

(viii) Bei der Frage 21 ist das Item zum „Schwimmunterricht“ durch „Sportunterricht“ ersetzt worden, da der Schwimmunterricht in Griechenland nicht obligatorisch ist.

(iv) Letztlich wird entsprechend von Deutschland bzw. deutsch und Griechenland bzw. griechisch im Fragebogen gesprochen.

1.2 Fragestellungen

Zunächst wurde für jeden Hochschulstandort eine Stichprobe mit Fällen gebildet, die den Studienschwerpunkt „Lehramt an Grundschulen“ bzw. den Studiengang P.T.D.E. angaben. Diese Stichproben bildeten die jeweilige Grundlage für die weitergehenden Untersuchungen, welche den Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension fokusierten. Konkret wurde hierbei der für die vorliegende Teilstudie relevante Datensatz aus dem Frageblock „C. Nun geht es um den Besuch von Lehrveranstaltungen mit interkultureller Thematik“ (Items 12a/b, 13a/b, Item 15, Item 16, Item 17) und dem Frageblock „D. Nun geht es um den Stellenwert von interkulturellen Lehrveranstaltungen in ihrem Studium“ (Items 18, 19, 20, 21) herangezogen. Ausgehend von der Frage nach

- A. Gemeinsamkeiten und Unterschieden im jeweilig national erfassten Datensatz und
- B. Gemeinsamkeiten und Unterschieden im Ländervergleich war es Ziel der dritten Teilstudie im Einzelnen zu untersuchen:

Nutzung des Lehrangebots

- i) Inwiefern das Lehrangebot mit interkultureller/internationaler Dimension von den Studierenden genutzt wird (ITEM 12a/13a);
- ii) Ob zukünftige Grundschullehrer eher pädagogische (ITEM 12a) als fachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension besuchen (ITEM 13a);
- iii) Ob Studierende eher Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension als zur internationalen Dimension besuchen (ITEM 12a/13a);
- iv) Aus welchen Gründen Lehramtsstudierende des Grundschullehramts ein Interesse am Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension zeigen (ITEM 19);
- v) Aus welchen Gründen Lehramtsstudierende des Grundschullehramts kein Interesse am Besuch von pädagogischen (ITEM 12b) und germanistischen bzw. neugriechischen (ITEM 13b) Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension zeigen;

Weitere Qualifizierungsbausteine

- vi) Ob der Studienverlauf der Studierenden von weiteren interkulturellen Qualifizierungsbausteinen geprägt war, wie das Verfassen einer entsprechenden Zulassungsarbeit (ITEM 15) und

- vii) das Erlernen von Migrantensprachen (ITEM 16)

Einstellungen

- viii) Wie Studierende zu den Qualifizierungsbausteinen mit interkultureller Dimension eingestellt sind. (Item 12b/13b und Item 21);

Qualifikationen

- ix) Ob Unterschiede bei den Angaben zu den Lehr(er)qualifikationen zwischen Studierenden niedriger und höherer Semester auszumachen sind.

Zudem wurde auch eine Reihe *soziodemographischer Daten* erfasst.

1.3 Die Stichprobe

Die Stichprobe der vorliegenden Untersuchung bilden Lehramtsstudierende an deutschen und griechischen Hochschulstandorten.

Von insgesamt 604 verteilten Fragebögen an den **deutschen** Hochschulstandorten wurden 556 der Verfasserin zurückgegeben, welche in die Gesamtstichprobe aufgenommen wurden (vgl. Tab. 1a). Somit wurde eine Rücklaufquote von 92,05 % erreicht. An den vier griechischen Hochschulstandorten wurden 728 Fragebögen verteilt, wovon 682 der Verfasserin zurückgegeben wurden (Tab. 1b), wodurch eine Rücklaufquote von 93,7 % erreicht wurde.

Tab. 1a Deutsche Stichprobe

Deutsche Hochschul-standorte	Gesamtstichprobe		Stichprobe LA an Gr.	
	N	%	N	%
PH HD	157	28,2	115	29,6
PH KA	103	18,5	76	19,5
Koblenz	158	28,4	108	27,8
Landau	138	24,8	90	23,1
Gesamt	556	100	389	100

Tab. 1b Griechische Stichprobe

Griechische Hochschul-standorte	Gesamtstichprobe		Stichprobe P.T.D.E.	
	N	%	N	%
Athen	265	38,9	253	37,9
Patras	181	26,6	181	27,1
Thessaloniki	137	20,1	136	20,4
Volos	99	14,5	98	14,7
Gesamt	682	100	668	100

Unter den Probanden der deutschen Stichprobe sind Studierende unterschiedlicher Studiengänge vertreten, wobei der überwiegende Teil der Studierenden das Lehramt an Grund- und Hauptschulen mit dem Schwerpunkt ‚Grundschule‘ studiert (N=389) (vgl. Tab. 1a). Bei den griechischen Probanden handelt es sich fast ausschließlich um Lehramtsstudierende der Primarstufe (vgl. Tab. 1b), die i.d.R. das 3., 5. und 7. Fachsemester besuchen. Von primärem Interesse für die vorliegende Studie war zu untersuchen, ob

Grundschullehrer die Qualifizierungsbausteine zur interkulturellen/internationalen Dimension nutzen. Infolgedessen umfasst die Stichprobe für die vorliegende Untersuchung zum einen die 389 Probanden mit Studienschwerpunkt Lehramt an Grundschulen und zum zweiten die 668 Probanden der untersuchten P.T.D.E. (vgl. Tab. 1b).

Die befragten Lehramtsstudierende der vorliegenden Studie sind in der Regel Anfang zwanzig, weiblich (D: 94 %; GR: 85 %) und im Erhebungsland (D: 94 %; GR: 86 %³¹³) geboren. Etwa 92 % der Probanden der deutschen Stichprobe haben Deutsch als Muttersprache und etwa 94 % der Probanden der griechischen Stichprobe haben Griechisch als Muttersprache. Hinsichtlich der Nationalität gaben 98 % der Probanden in der deutschen Stichprobe an, die deutsche Nationalität zu haben und etwa 95 % der Probanden in der griechischen Stichprobe gaben an, die griechische Nationalität zu haben³¹⁴.

2. Ergebnisse zur Fragebogenerhebung

2.1 Nutzung des Lehrangebots

i) Nutzung des Lehrangebots mit interkultureller/internationaler Dimension von den Studierenden (ITEM 12a/13a)

Die allgemeinen Befunde zur Studierendenbefragung ergaben, dass an den vier untersuchten deutschen Hochschulstandorten im Mittel 47 %³¹⁵ aller befragten Studierenden mit Schwerpunkt Grundschullehramt (N = 389) an mindestens einer Wahlpflicht- und/oder Wahlfach-Lehrveranstaltung zur interkulturellen/internationalen Dimension im Fach Erziehungswissenschaft teilnahmen. Deutlich höher fällt dieser Wert in der griechischen Stichprobe aus, da im Schnitt 76 % aller befragten P.T.D.E.-Studierenden (N = 668) an einer Pflichtfach- und/oder Wahlpflichtfach- und /oder Wahlfach-Lehrveranstaltung teilnahmen.

Unabhängig vom Besuch von Pflichtveranstaltungen gaben zudem im Mittel 51 % der Befragten Lehramtsstudierende an den P.T.D.E. an, auch oder ausschließlich, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension besucht zu haben. In diesem Zusammenhang nimmt in beiden untersuchten Lehrerausbildungssystemen etwa die Hälfte der zukünftigen Grundschullehrer an Lehrveranstaltungen zur

³¹³ Die zur deutschen Stichprobe vergleichsweise niedrigere Stichprobe, wird durch die griechisch-zypriotischen Probanden erklärt, welche als Geburtsort Zypern angaben.

³¹⁴ Darüber hinaus sind auch eine Reihe von Daten zu interkulturellen Sozialisationserfahrungen der befragten Studierenden erfasst worden, die im Rahmen einer weiterführenden Arbeit zum Thema „Interkulturelle Sozialisationserfahrungen und Qualifizierung von Lehramtsstudierenden“ den Ausgangspunkt der Untersuchungen bilden werden. Hierzu liegen eine Reihe von theoretischen Vorüberlegungen vor, diese hierbei zu berücksichtigen hätte jedoch den Rahmen der vorliegenden Studie bei weitem gesprengt.

³¹⁵ Alle Prozentzahlen sind „valid cases“, wobei die „missing cases“ nicht berücksichtigt wurden.

interkulturellen/internationalen Dimension in den Fächern Erziehungswissenschaft bzw. Nationalphilologie teil.

ii) Der Besuch von pädagogischen (ITEM 12a) und fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension im Vergleich (ITEM 13a)

Der Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension fällt an den meisten Hochschulstandorten zugunsten des Faches Erziehungswissenschaft aus (vgl. Tab. 2). Dieses Ergebnis ist nicht weiter erstaunlich, denn an allen acht Hochschulstandorten konnte in der Teilstudie 2 (vgl. Kap. II und Kap. III) ein niedriges Lehrangebot zur interkulturellen/internationalen Dimension im Fach Deutsch bzw. Neugriechisch festgestellt werden. Vor allem in der griechischen Stichprobe wird der Unterschied zwischen dem Besuch der beiden untersuchten Fächer deutlich. Im Gegensatz zu den PTDE Thessaloniki und Volos sind Neugriechisch-Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension an den PTDE Athen und PTDE Patras fakultativ.

Tab. 2 Teilnahme an Lehrveranstaltungen und Fach

	PH HD	PH KA	KO	LD		ATH	PAT	THE	VOL	
	%	%	%	%	Ø	%	%	%	%	Ø
ERZ	46	53	32	47	45	93	98	25	93	77
D ³¹⁶	57	29	31	10	32					
NGR						4	12	25	91	33

Ein breiteres Angebot führt erwartungsgemäß auch zu einer breiteren Nutzung durch die zukünftigen Lehrer. Doch wie sieht es mit dem Lehrangebot und der Nachfrage bei den Studierenden aus?

iii) Lehrangebot und Nachfrage

Die Ergebnisse in den Tabellen 3a und 3b lassen die Annahme aufkommen, dass ein größeres erziehungswissenschaftliches Lehrangebot zu den Wahlpflicht- und Wahlfächern auch zu einer geringeren Nachfrage führt³¹⁷. Wie der Ländervergleich zeigt, hat allerdings ein

³¹⁶ Alle Fälle, die das Fach Deutsch studierten, bildeten die Grundlage für die Berechnung der prozentualen Häufigkeit am jeweiligen Hochschulstandort.

³¹⁷ Die Lehrveranstaltungen sind hierbei nach Titeln aufgelistet worden. Vgl. hierzu ANHANG-IV, Tab. 2 für die deutschen Titel und vgl. ANHANG-IV, Tab. 1B die Wahlpflicht- und Wahlfächer im griechischen Fragebogen.

größeres Lehrangebot den Vorteil von kleineren Teilnehmergruppen, wodurch auch mehr hochschuldidaktische Möglichkeiten eröffnet werden.

Tab. 3a Lehrangebot und Nachfrage (D)

	ERZ			
	N ³¹⁸	LV Angebot	LV Nachfrage	Studierende pro LV
HD	97	28	21	5
KA	62	22	16	4
KO	49	13	9	5
LD	75	42	16	5

Tab. 3b Lehrangebot und Nachfrage (GR)

	ERZ			
	N ³¹⁹	LV Angebot	LV Nachfrage	Studierende pro LV
AT	182	6	5	36
PA	113	8	8	14
TH	50	4	4	13
VO	72	5	5	14

iv) Vergleich Lehrveranstaltungen interkulturelle und internationale Dimension (ITEM 12a/13a);

Für den Vergleich der Lehrveranstaltungen zur interkulturellen und internationalen Dimension lagen Daten aus *allen* untersuchten Hochschulstandorten im Fach Erziehungswissenschaft vor - und zwar zu den Wahlpflicht- und Wahlfächern³²⁰ (vgl. Tab. 4a+b).

Tab. 4a Interkulturell/International (D)

	Inter-kulturell			Inter-national			Gesamt Responses
	N	%	LV	N	%	LV	N
HD	64	66	22	33	34	6	97
KA	39	63	7	23	37	15	62
KO	26	53	5	23	47	8	49
LD	65	87	33	10	13	9	75
Ø	49	67	17	22	33	10	71

Tab. 4b Interkulturell/International (GR)

	Inter-kulturell			Inter-national			Gesamt Responses
	N	%	LV	N	%	LV	N
AT	166	91	1	16	9	5	182
PA	57	50	5	56	50	3	113
TH	48	96	2	2	4	2	50
VO	57	79	2	15	21	3	72
Ø	82	79	2,5	22		3	104

Das Lehrangebot zur interkulturellen Dimension fällt an der PH Karlsruhe, der Abteilung Koblenz, am PTDE Athen und am PTDE Volos geringfügiger als das Lehrangebot zur internationalen Dimension. Trotzdem wurde von den Probanden an diesen Hochschulstandorten das Lehrangebot zur interkulturellen Dimension eher genutzt als die Lehrveranstaltungen zur internationalen Dimension. Hieraus kann gefolgert werden: Sowohl

³¹⁸ Gesamt- Responses.

³¹⁹ Gesamt-Responses.

³²⁰ Die Grundlage für die Auswertung dieser Daten bildeten *responses* zur jeweiligen Lehrveranstaltung mit interkultureller oder internationaler Dimension.

an den deutschen wie auch an den griechischen Hochschulstandorten konnte – unabhängig von der Breite des jeweiligen Lehrangebots zur interkulturellen bzw. internationalen Dimension - eine Tendenz bei den Lehramtsstudierenden festgestellt werden, vor allem Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension zu besuchen.

v) Gründe zum Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension (ITEM 19)

Bei den Studierenden, die eine Lehrveranstaltung zur interkulturellen/internationalen Dimension besucht hatten, war von Interesse zu erfassen, aus welchen Gründen die Probanden dieses Lehrangebot nutzten. Den Studierenden wurden in Item 19 acht Antwortmöglichkeiten in Form von Mehrfachantworten vorgegeben. Die offene Antwortvorgabe „Andere“ wurde in beiden nationalen Stichproben kaum angekreuzt, so dass diese bei den nun folgenden Tabellen nicht berücksichtigt worden ist³²¹.

A. Nationalspezifische Ergebnisse

A1. Deutsche Stichprobe

An den beiden Hochschulstandorten der Universität Koblenz-Landau rangierte aufgrund des „Wahlpflicht- bzw. Pflichtscheines“ erwartungsgemäß der Grund „Pflicht“ an erster Stelle, gefolgt vom beruflichen und allgemeinen Interesse (vgl. Tab. 5). An den beiden untersuchten Pädagogischen Hochschulen hingegen, die keinen Pflicht- bzw. Wahlpflichtschein voraussetzten, wurde in erster Linie ein allgemeines Interesse für den Besuch der Lehrveranstaltungen genannt.

Tab. 5 Gründe für den Besuch der Lehrveranstaltungen (D)

	PH HD	PH KA	Koblenz	Landau
	%	%	%	%
Pflicht	20,9	20,5	67,6	95,6
Allgemeines Interesse	70,1	79,5	54,1	53,3
Berufliches Interesse	65,7	45,5	59,5	55,6
Gut in den Stundenplan gepasst	23,9	54,5	27	8,9
Bereits Gedanken über Multikulturalität	41,8	31,8	40,5	22,2
Gutes Lehrangebot	11,9	20,5	13,5	6,7
Durch Besuch ähnlicher Thematik veranlasst	7,5	15,9	2,7	4,4
Gesamt	241,8	268,2	264,9	246,7

³²¹ Bei den Auswertungen der Mehrfachantworten wurden die „percent of cases“ berücksichtigt, so dass die Gesamt-Prozente, die 100 % - Marke überschreiten.

A2. Griechische Stichprobe

An allen untersuchten griechischen Hochschulstandorten wurden Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen zur interkulturellen und/oder internationalen Dimension angeboten. Hierbei fällt auf, dass mit Ausnahme der Probanden „P.T.D.E. Athen“ an allen anderen P.T.D.E der Besuch der Lehrveranstaltungen in erster Linie mit „Pflicht“ begründet wird und an zweiter Stelle mit allgemeinem Interesse (vgl. Tab. 6). Die Studierenden in Athen gaben vor allem ein allgemeines Interesse an, obwohl eine Pflichtveranstaltung und eine Wahlpflichtveranstaltung jeweils zur internationalen Dimension angeboten wurde. Zudem fällt auf, dass vor allem Studierende des P.T.D.E. Thessaloniki sich bereits Gedanken über das multikulturelle Klassenzimmer gemacht haben.

Tab. 6 Gründe für den Besuch der Lehrveranstaltungen (GR)

	Athen	Patras	Thessal	Volos
	%	%	%	%
Pflicht	41,4	86,3	56,8	75,3
Allgemeines Interesse	56,5	26,3	54,1	39,8
Berufliches Interesse	24,1	17,5	13,5	19,4
Gut in den Stundenplan gepasst	20,4	14,4	13,5	20,4
Bereits Gedanken über Multikulturalität	9,4	8,1	18,9	4,3
Gutes Lehrangebot	5,2	3,1	2,7	4,3
Bereits ähnliche Thematik besucht	4,2	3,1	5,4	5,4
Gesamt	161,3	158,7	164,9	168,8

Gründe für den Besuch der Lehrveranstaltungen (Mehrfachantworten)

B. Ländervergleich

Beim Ländervergleich wurden die deutsche Stichprobe nach Bundesländern differenziert und im Vergleich zu den Ergebnissen aus der griechischen Stichprobe gesetzt. Es fällt auf, dass Studierende an Hochschulstandorten mit verpflichtenden curricularen Bausteinen (Rheinland-Pfalz, Griechenland) den Besuch von Lehrveranstaltungen mit „Pflicht“ begründen. Hingegen rangiert an den Hochschulstandorten ohne „Pflicht- bzw. Wahlpflichtscheinen“ das allgemeine Interesse vor dem beruflichen Interesse an der interkulturellen/internationalen Thematik. Im Vergleich zu Griechenland hatten sich über ein Drittel der Probanden bereits Gedanken über die multikulturelle Problematik in den Schulklassen gemacht. Bei den griechischen Probanden fällt zudem auf, dass die Prozentanzahl zu den Antwortvorgaben von oben nach unten abnimmt, wodurch eine „Lesemüdigkeit“ der Probanden angenommen wird und somit die Ergebnisse zur griechischen Stichprobe zu relativieren sind.

Tab. 7 Ländervergleich: Gründe für den Besuch der Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension

	HD-KA	KO-LD	GR	
	Ø %	Ø %	Ø %	
Pflicht	20,7	81,6	65	
Allgemeines Interesse	74,8	53,7	44	
Berufliches Interesse	55,6	57,6	19	
Gut in den Stundenplan gepasst	39,2	18	17	
Bereits Gedanken über Multikulturalität	36,8	31,3	10	
Gutes Lehrangebot	16,2	10,1	4	
Bereits ähnliche Thematik besucht	11,7	3,6	5	
Gesamt	255	256	164	

vi) Gründe zur nicht Teilnahme an den von pädagogischen (ITEM 12b) und germanistischen bzw. neugriechischen (ITEM 13b) Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension³²²

In beiden Ländern ist ein ähnliches Begründungsverhalten festzustellen: Die Begründungen „Nicht gut in den Stundenplan gepasst“ und „Besuch geplant“ nahmen in den Fächern Erziehungswissenschaft³²³ und Deutsch/Neugriechisch die ersten beiden Ränge ein (vgl. Tab. 8).

Tab. 8 Gründe an Lehrveranstaltungen nicht teilgenommen zu haben

	Dt. Stichprobe				Gr. Stichprobe		
	Deutsch		Erziehungswis.		Neugriechisch		
	N	%	N	%	N	%	Rang
Nicht gut in Stundenplan gepasst	85	33,9	118	25,6	203	27	1
Besuch geplant	46	18,3	113	24,5	179	23,8	2
Kein Pflichtenchein	42	16,7	52	11,3	157	20,9	3

Zudem wurde für das philologische Fach in beiden Ländern und für das Fach Erziehungswissenschaft in der deutschen Stichprobe als dritter Grund „Kein Pflichtschein“ angegeben. In der griechischen Stichprobe wurde hingegen als dritter Grund das fehlende Lehrangebot in Fach Erziehungswissenschaft bemängelt (11,9 %) (vgl. Tab. 9).

³²² Hierbei wurden zur Auswertung die Häufigkeiten der *responses* aus der jeweiligen Stichprobe summiert.

³²³ Um die angekreuzten Antworten der Probanden *aller* Fachbereiche zu berücksichtigen, wurden hierbei die Antworten der Probanden des PTDE Thessaloniki zur offenen Frage „Andere“ nicht mitberücksichtigt, die mit der Beantwortung „sind mir noch nicht angeboten worden“ 16,8 % aller Antworten zur Erziehungswissenschaft ausmachten.

Tab. 9: Weitere Gründe an erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nicht teilgenommen zu haben (GR)

	Athen	Patras	Thessal.	Volos	Gesamt	Gesamt
	N	N	N	N	N	%
Besuch geplant	9	2	45	1	57	28,2
Nicht gut in Stundenplan gepasst	11	4	25	4	44	21,8
Fehlendes Lehrangebot	2	1	20	1	24	11,9

Darüber hinaus gaben etwa 10 % der Probanden aus der deutschen Stichprobe an, dass der Besuch der Unterrichtsfächer Vorrang gegenüber dem Besuch von erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension habe. Zudem fällt auf, dass sowohl in der deutschen wie auch in der griechischen Stichprobe etwa 4 % der befragten Grundschullehrer-Studierenden in beiden Fächern angaben sich noch keine Gedanken über die multikulturelle Problematik in der Schulklasse gemacht zu haben (vgl. Tab. 10):

Tab. 10 Noch keine Gedanken über die multikulturelle Problematik in der Schulklasse gemacht

	Erziehungswissenschaft	Deutsch	Neugriechisch
	%	%	%
Deutsche Stichprobe	3,9	4	
Griechische Stichprobe	4		4,9

2.2 Studienverlauf und weitere interkulturellen Qualifizierungsbausteine

ix) Zulassungsarbeit (ITEM 15)

Im Fokus der Untersuchung war nun zu untersuchen, ob Studierende, die bereits eine Zulassungsarbeit verfasst haben, die interkulturelle Dimension zum Gegenstand ihrer Arbeit auswählten.

Tab. 11 Zulassungsarbeit

	Deutsche Stichprobe		Griechische Stichprobe	
	N	%	N	%
Zulassungsarbeit (interkulturell)	10	11	6	16
Zulassungsarbeit (nicht interkulturell)	84	89	31	84
Gesamt	94	100	37	100

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass in beiden Ländern die interkulturelle Thematik in Zulassungsarbeiten mit über 10 % einen relativ bedeutenden Stellenwert einnimmt. Interessanterweise fällt die beobachtete Häufigkeit bei den griechischen Probanden deutlich

niedriger als in der deutschen Stichprobe aus, obwohl deutlich mehr griechische Lehramtsstudierende befragt wurden. Dies Ergebnis ist auf den Wahlfach-Status der Diplomarbeit in den hier untersuchten PTDE zurückzuführen (vgl. Kap. III).

x) Das Erlernen von Migrantensprachen und Aussiedlersprachen (ITEM 16)

Mit dem Item 16 sollte u.a. überprüft werden inwiefern Lehramtsstudierende bereits Migranten- und Aussiedlersprachen erlernt hatten, um diese Qualifizierung für den Unterricht in multilingualen und multikulturellen Schulklassen zu nutzen.

Aus den Angaben des KMK und des YPEPTH zur Nationalität von nicht-deutschen und nicht-griechischen Schülern an der Grundschule wurde die Nationalsprache abgeleitet. Hierbei wurden Sprachen der Schülerpopulationen berücksichtigt, die ab 0,1 % am Gesamtgrundschüleranteil deutscher³²⁴ und griechischer³²⁵ Grundschulen vertreten waren. Zudem wurde auch das Russische im Hinblick auf die russlanddeutschen Aussiedler in Deutschland, die „Ellinopontii“ sowie die nicht-griechischen Schüler aus den Ländern der ehem. Sowjetunion aufgenommen. Folgende Tabelle enthält Angaben der Studierenden zu bereits erlernten Migranten- und Aussiedlersprachen, die obengenanntem Kriterium (ab 0,1 % am Gesamtgrundschulanteil) entsprachen³²⁶:

Tab. 12a Zuwanderersprachen (D)

	Deutsche Stichprobe	
	N	%
Migranten- und Aussiedlersprachen		
Türkisch	6	
Italienisch	4	
Griechisch	1	
Russisch	1	
Gesamt	12	3,1
Gesamt-LA an GR	389	100

Tab. 12b Zuwanderersprachen (GR)

	Griechische Stichprobe	
	N	%
Migranten- und Aussiedlersprachen		
Albanisch	0	
Russisch	2	
Gesamt	2	0,3
Gesamt-PTDE	668	100

³²⁴ An den deutschen Grundschulen waren die türkischen Schüler im Schuljahr 2000 mit einem Anteil von 5,51 % an der Gesamtschülerschaft am stärksten vertreten. An weiterer Stelle waren die Schüler aus dem ehem. Jugoslawien (0,94 %), gefolgt von den italienischen (0,84 %), den griechischen (0,41 %), den bosnischen (0,22 %), den kroatischen (0,20 %), den polnischen (0,19 %) und den spanischen (0,09 %) Schülern.

³²⁵ Albanische Schüler an den Primarschulen hatten im Schuljahr 1999/2000 einen Anteil von 6,27 % an der Gesamtschülerschaft gefolgt von den Schülern aus der ehem. Sowjetunion mit einem Anteil von 0,64 % (Quelle: YPEPTH, Abt. für Primarschulbildung, e.B.). Die Anteile der übrigen nicht-griechischen Schüler liegen unter 0,5 % und werden zudem nach Kontinenten kategorisiert, so dass eine Auswertung nach Migrantensprachen nicht möglich war.

³²⁶ Insgesamt wurden Migrantensprachen in der deutschen Stichprobe 22 Mal genannt, d.h. außer den Daten in Tabelle 12a+b wurde auch zwei Mal Portugiesisch und acht Mal Spanisch genannt. In der griechischen Stichprobe, wurden zudem Sprachen wie Englisch, Französisch und vereinzelt Deutsch und Italienisch im Hinblick auf den Unterricht in multikulturellen Schulklassen genannt. Die Angabe von Englisch und Deutsch lässt auf die Beschulung remigrierender griechischer Schüler schließen oder auch auf eine Auslandstätigkeit der Lehrer in Ländern, wo Migrantengriechen leben.

Es fällt in beiden Ländern auf, dass zum Zeitpunkt der Befragung ein unbedeutender Anteil zukünftiger Grundschullehrer eine Migranten- oder Aussiedlersprache mit Blick auf das multilinguale Klassenzimmer erlernt hatte.

2.3 Einstellungen zu Qualifizierungsbausteinen mit interkultureller/internationaler Dimension

Von Interesse für die vorliegende Studie war es nicht nur zu untersuchen, ob Studierende das nationalübergreifende Lehrangebot nutzen, sondern auch, wie Studierende zu Qualifizierungsbausteinen mit interkultureller/internationaler Dimension eingestellt sind. Welchen Stellenwert nehmen diese Qualifizierungsbausteine in ihrem Studium und für ihre Qualifizierung für den Lehrerberuf ein? Hierzu sind die Daten von Studierenden ausgewertet worden, welche angaben Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension besucht zu haben. Die Studierenden wurden gebeten neun Items (vgl. ANHANG-IV, Tab. 3) zu folgenden Bereichen zu beantworten:

- A. Allgemeine studiumsbezogene Qualifizierungsbausteine (E1, E2, E3);
- B. Bedeutung von fachwissenschaftlichen Aspekten (E4, E5);
- C. Bedeutung für den Lehrerberuf (E6, E7);
- D. Zukunftsbezogene Aspekte der Qualifizierung (E8, E9).

A. Allgemeine studiumsbezogene Qualifizierungsbausteine

Im Fokus dieses Frageblocks waren studiumsrelevante Aspekte zur interkulturellen Dimension von Interesse.

Auf die Frage nach einem größeren Lehrangebot zur interkulturellen Dimension (Item E1) wünschten sich vor allem Studierende der griechischen Stichprobe ein größeres Lehrangebot. Dass der Wunsch bei den Probanden der deutschen Stichprobe geringer ausfällt, kann möglicherweise auf das vielfältigere Lehrangebot zu dem interkulturellen Themenbereich an den deutschen Hochschulstandorten zurückgeführt werden. Studierende beider Länder waren zudem der Ansicht, dass das Lehrangebot zur interkulturellen Dimension von Bedeutung für das Lehramtsstudium ist (Item E2). Gefragt nach dem Praxisbezug der interkulturellen Lehrveranstaltungen (Item E3), gaben sich die Probanden der deutschen Stichprobe zufriedener als die Lehramtsstudierenden an den PTDE.

B. Bedeutung von fachwissenschaftlichen Aspekten zur interkulturellen Dimension

Studierende aller untersuchten Hochschulstandorte waren positiver zum Besuch von Pädagogik-Lehrveranstaltungen als zum Besuch von fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen eingestellt (Item E4). Zudem nimmt vor allem für Studierende der griechischen Stichprobe der Erwerb von literaturwissenschaftlichen curricularen Bausteinen zur interkulturellen Dimension einen bedeutsamen Stellenwert ein (Item E5).

C. Bedeutung für den Lehrerberuf

Von Interesse war weiterhin, inwiefern Studierende die Bedeutung der Lehrveranstaltungen mit interkultureller Dimension für die Ausübung der Lehrtätigkeit (an)erkennen. Die Studierenden beider Länder sind durchgängig der Ansicht, der Besuch solcher Lehrveranstaltungen sei von Bedeutung für den Lehrerberuf (Item E6).

Auf die Frage, ob die Lehramtsstudierenden sich durch den Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen bereit fühlen, um in multikulturellen Schulklassen zu unterrichten (Item E7), gaben die Probanden an sieben der acht untersuchten Hochschulstandorten an, sich eher nicht bereit zu fühlen. Lediglich ein Viertel der Studierenden am Hochschulstandort Koblenz war positiv im Hinblick auf den Unterricht in multikulturellen Schulklassen eingestellt.

D. Motivation zur weiteren Beschäftigung

Die Probanden wurden zudem zu ihrer allgemeinen Motivation befragt, sich weiter mit der multikulturellen Thematik zu beschäftigen (Item E8), wie auch konkret zum Besuch eines Zusatzstudiengangs zur interkulturellen Dimension (Item E9). Mit Ausnahme der Probanden des PTDE Patras sind die Studierenden beider Länder tendenziell der Ansicht zur weiteren Beschäftigung mit der multikulturellen Thematik angeregt worden zu sein. Allerdings zeigten die Lehramtsstudierenden beider Länder ein eher geringes Interesse an einer zusätzlichen Qualifizierung für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen.

Zusammenfassend, sollen folgende Ergebnisse hervorgehoben werden. Aus den Antworten der Probanden zu den Einstellung-Items kann auf den Wunsch nach einem vielfältigeren Lehrangebot an den PTDE geschlossen werden, wie auch ein größerer Praxisbezug an den PTDE gefordert werden. Die Antwort der Probanden nach dem Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen sich nicht auf den Unterricht in multikulturellen Schulklassen bereit zu fühlen, weist in beiden nationalen Lehrerausbildungssystemen auf den hohen Nachholbedarf im Hinblick auf *geeignete* Qualifizierungsmaßnahmen der zukünftigen Lehrerschaft hin.

Obwohl die Probanden tendenziell angaben zur weiteren Beschäftigung mit der multikulturellen Thematik angeregt worden zu sein, zeigten sie ein geringfügiges Interesse an einer zusätzlichen Qualifizierung für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen. Dies hebt die Bedeutung hervor, entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen bereits in den grundständigen Studiengang zu integrieren.

2.4 Zusammenhang zwischen dem Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension und Qualifikationen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen

Nachdem anfangs in erster Linie das Ausmaß der Nutzung von Qualifizierungsangeboten durch die befragten Studierenden untersucht worden ist, kommen folgende Fragen auf: Sind Studierende der Ansicht, nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension Qualifikationen erworben zu haben? Welche Qualifikationen sind dies im Besonderen? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden Studierende, welche angaben an „Interkulturellen Lehrveranstaltungen“ teilgenommen zu haben, gebeten die Items zu dem Frageblock D „Qualifikationen“ anzukreuzen. Die Probanden sollten hierbei ihre Qualifikationen im Hinblick auf die Aspekte „Wissen“ und „Handlungsentwurf“ retrospektiv einschätzen.

Zielstellung

Ziel dieser Teilstudie war es zu erfassen, ob Studierende höherer Fachsemester im Vergleich zu ihren Kommilitonen niedriger Fachsemester, nach dem Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension, der Ansicht waren, Qualifikationen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen erworben zu haben. Diese Kategorienbildung ging von der Annahme aus, dass fortgeschrittenere Studierende ihre erlangten Qualifikationen besser einschätzen konnten als die jüngeren Fachsemester.

Methode

Das von den Studierenden angenommene Qualifizierungsprofil ist erfasst worden, indem die im Fragebogen aufgelisteten Qualifikationen nach zwei Aspekten hin untersucht worden sind. Zum einen wurden die einzelnen Items (Item 19) in Beziehung zum Modell „Lehrerkompetenzen in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen“ gesetzt (Kap. 2.4.1). Zum Zweiten wurden die Items in wissensbasierte Qualifikationen und Handlungsentwürfen für die spätere Lehrertätigkeit unterteilt (Kap. 2.4.2).

Um den Zusammenhang „Lehrveranstaltung - Qualifikation“ zu untersuchen, ist unter der Bedingung eine erziehungswissenschaftliche bzw. philologische Lehrveranstaltung zur *interkulturellen* Dimension besucht zu haben: Der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman zwischen der nominalskalierten Variable „niedriges“/„hohes“ Fachsemester und den ordinal- bzw. intervallskalierten Variablen des Bereichs D. „Lehr(er)qualifikationen zur interkulturellen Dimension“ für die acht untersuchten Hochschulstandorte berechnet worden³²⁷. Die Stärke des Zusammenhangs wurde nach Zöfel folgendermaßen festgelegt:

$|r| \leq 0,2$ (sehr geringe Korrelation);
 $0,2 \leq |r| \leq 0,5$ (geringe Korrelation);
 $0,5 \leq |r| \leq 0,7$ (mittlere Korrelation);
 $0,7 \leq |r| \leq 0,9$ (hohe Korrelation);
 $0,9 \leq |r| \leq 1$ (sehr hohe Korrelation) (vgl. Zöfel 2002: 120).

Gemäß dieser Grundlage sind Korrelationen ab 0,5 von Interesse.

Bei der Gruppenbildung von „niedrigen/höheren“ Fachsemester wurden in der griechischen Stichprobe Studierende des ersten bis vierten Fachsemesters den niedrigen Fachsemestern und Studierende ab dem fünften Fachsemester den höheren Fachsemestern zugeordnet. Diese Zuordnung war möglich, da zum Einen die Regelstudienzeit an den PTDE einheitlich geregelt ist. Zum Zweiten ist der Besuch von Lehrveranstaltungen an Fachsemestern gekoppelt, so dass Studierende des 3., 5, und 7. Fachsemesters befragt wurden. In der deutschen Stichprobe hingegen wurde aufgrund der unterschiedlichen Regelstudienzeit von Studierenden, die eine Lehrveranstaltung besuchten, das Fachsemester ausgehend von der Größe der vorliegenden Stichprobe am jeweiligen Hochschulstandortes festgelegt. Dabei wurden die Probanden dieser Stichproben, die angaben eine Lehrveranstaltung zur interkulturellen Dimension besucht zu haben, folgendermaßen den niedrigen und höheren Fachsemestern zugeordnet.

Tab. 13 Fachsemester: Deutsche Stichprobe

Fachsemester	PH HD	PH KA	KO	LD
Niedriges	Bis 5 Fachsem.	Bis 4 Fachsem.	Bis 3 Fachsem.	Bis 3 Fachsem.
Hohes	Ab 6 Fachsem.	Ab 5 Fachsem.	Ab 4 Fachsem.	Ab 4 Fachsem.

³²⁷ Hierbei wurden die negativ formulierten Items in positive Aussagen umformuliert und entsprechend umkodiert. Beispielsweise wurde das Item „Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur Interkulturellen Erziehung nicht.“ in „Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur Interkulturellen Erziehung.“ umformuliert.

Die Stichprobe

An den deutschen untersuchten Hochschulstandorten bestand die Möglichkeit Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension nicht nur im Hauptstudiengang, sondern auch im Rahmen von Ergänzungsstudiengängen oder aus anderen (nicht näher zu benennenden) Gründen zu besuchen. Da in Griechenland Lehramtstudierende die untersuchten Lehrveranstaltungen nur im Rahmen ihres Hauptstudiengangs besuchen konnten, wurden sowohl in der deutschen wie auch in der griechischen Stichprobe nur die Fälle berücksichtigt, die Lehrveranstaltungen im Rahmen ihres Hauptstudiengangs besuchten. In die deutsche Stichprobe wurden alle Probanden aufgenommen, die mindestens eine Lehrveranstaltung mit interkultureller Dimension besucht hatten. D.h. es wurden keine Probanden berücksichtigt, die sowohl LV zur interkulturellen wie auch zur internationalen Dimension besucht hatten.

Tab. 14 Stichprobe „Lehrveranstaltung und Qualifikationen“ (D)

	PH HD	PH KA	KO	LD
	N	N	N	N
Erziehungswissenschaft	20	21	14³²⁸	37
Germanistik	31	14³²⁹	5³³⁰	3³³¹

Agrund der kleinen Fallzahlen wurden die Stichproben zur „Germanistik“ aus der PH Karlsruhe und Landau sowie die Stichprobe zur „Erziehungswissenschaft“ aus der PH Koblenz nicht bei der weiteren Untersuchung berücksichtigt.

Bei der griechischen Stichprobe wurden Probanden ausgesucht, die die Einführungsveranstaltung „Interkulturelle Pädagogik/Antirassistische Erziehung“ an allen vier Hochschulstandorten besucht haben. Zudem wurde im nationalphilologischen Fach die LV „Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache/Zweitsprache“ berücksichtigt. Hierbei kam es vor, dass Studierende auch Pflichtfächer zur internationalen Dimension besucht haben, was methodisch und somit bei der Auswertung unumgänglich war.

Im Einzelnen wurden hierbei folgende Lehrveranstaltungen berücksichtigt:

³²⁸ Auswertung nicht möglich, da kleine Fallzahlen bei der Kategorienbildung. Niedriges Fachsemester: N=10; Höheres Fachsemester: N=4.

³²⁹ Auswertung nicht möglich, da kleine Fallzahlen bei der Kategorienbildung. Niedriges Fachsemester: N=5; Höheres Fachsemester: N=9.

³³⁰ de aufgrund der kleinen Fallzahl bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

³³¹ Wurde aufgrund der kleinen Fallzahl bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

Athen

Erziehungswissenschaft: Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis)(Wahlfach).

Neugriechisch: Didaktik des Griechischen als Fremdsprache (Wahlfach).

Patras

Erziehungswissenschaft: Interkulturelle Erziehung (Pflichtfach).

NGR: - (Lehrveranstaltung konnte sowohl der „ERZ“ wie auch dem „NGR“ zugeordnet werden.

Thessaloniki

Erziehungswissenschaft: Theorie und Praxis der antirassistischen Erziehung (Pflichtfach).

Neugriechisch: Didaktik des Neugriechischen als Zweitsprache für Migrantenkinder (Pflichtfach).

Volos

ERZ: Interkulturelle Erziehung (Wahlfach).

NGR: Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache (Wahlfach).

Die Stichprobe in den einzelnen Fächern setzten sich aus folgenden beobachteten Häufigkeiten zusammen:

Tab. 15 Stichprobe „Lehrveranstaltung und Qualifikationen“ (GR)

	Athen	Patras	Thessaloniki	Volos
	N	N	N	N
Erziehungswissenschaft	165	171	32 ³³²	37 ³³³
Neugriechisch	8 ³³⁴	-	32 ³³⁵	23 ³³⁶

Hierbei trat das methodische Problem auf, dass am Fachbereich Volos nur fortgeschrittene Lehramtsstudierende die angebotenen Wahlveranstaltungen besucht hatten und am Fachbereich Thessaloniki die entsprechenden Lehrveranstaltungen erst im Hauptstudium besucht werden konnten, so dass in beiden Fällen keine Kategorienbildung möglich war. Zudem hatten lediglich 8 Studierende am Fachbereich Athen die Neugriechisch-Lehrveranstaltung besucht, so dass auch hier eine Kategorienbildung nicht möglich war. Infolgedessen wurden nur die Ergebnisse des PTDE Athen und des PTDE Volos im weiteren berücksichtigt.

2.4.1 Lernbereiche und Qualifikationen bei zukünftigen Lehrern

In Kapitel I wurde auf der Grundlage der wissenschaftlichen Diskussion zum professionellen pädagogischen Lehrerhandeln und der Diskussion zu den Lehrerkompetenzen für den

³³² Wurde nicht berücksichtigt, da Lehrveranstaltung zur interkulturellen Dimension erst im höheren Semester angeboten wurde und nur Studierende fortgeschrittener Semester diese Lehrveranstaltung besuchten.

³³³ Konnte nicht ausgewertet werden, da keine Kategorie „höheres/niedriges Fachsemester“ gebildet werden konnte. Interkulturelle Lehrveranstaltung wurde von Hauptstudiums-Studenten besucht.

³³⁴ Wurde aufgrund der kleinen Fallzahl bei der Auswertung nicht berücksichtigt.

³³⁵ Wurde nicht berücksichtigt, da Lehrveranstaltung zur interkulturellen Dimension erst im höheren Semester angeboten wurde und nur Studierende fortgeschrittener Semester diese Lehrveranstaltung besuchten.

³³⁶ Wurde nicht berücksichtigt, da Lehrveranstaltung nur von Studierenden höherer Fachsemester besucht wurde.

Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen ein Modell herausgearbeitet. Dieses Modell integriert die Teil- und Metakompetenzen des Lehrerberufs (vgl. Terhart 2000) mit den Lernbereichen und Lehrerkompetenzen zur interkulturellen Dimension (vgl. EDK 2000) in das Konzept des professionellen pädagogischen Handelns (vgl. Nieke 2002). Nun wird dieses Modell aufgegriffen, um den Zusammenhang zwischen dem Besuch von Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension und Qualifikationen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen zu untersuchen.

Methode

Die Items zu den Qualifikationen wurden ausgehend von den Teil- und Metakompetenzen explorativ aufgestellt, in Beziehung zu den Anforderungen eines multilingualen und multikulturellen Klassenzimmers gesetzt und im Rahmen der Pretests optimiert. Anhand des entworfenen Modells und vor allem in Anlehnung an die Lernbereiche und Lehrerkompetenzen nach EDK (2000), war es nun möglich die Items nicht nur den Teil- und Metakompetenzen, sondern auch den einzelnen Lernbereichen und Lehrerkompetenzen zuzuordnen. Wie im ANHANG-IV Tab. 4a und Tab. 4b zeigen, konnten alle Lernbereiche und knapp über die Hälfte der von der EDK aufgestellten Lehrerkompetenzen durch die Items abgedeckt werden.

2.4.2 Wissen und Handlungsentwurf

Ausgehend von der Diskussion zu den Konzeptionsdebatten und dem Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerausbildung (vgl. Kap I), war nun von Interesse zu untersuchen, inwiefern Studierende der Ansicht sind wissenschaftliche Grundlagen zur interkulturellen Dimension und Handlungsentwürfe für ihre spätere Lehrtätigkeit in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen erworben zu haben. Hierbei wurden die Items zu den einzelnen Lernbereichen/Qualifikationen in „Wissen“ und „Handlungsentwürfen“ unterteilt (vgl. ANHANG-IV, Tab. 5). Erstere Kategorie gewinnt an Bedeutung, vor allem vor dem Hintergrund, dass die Universität der primäre Lehrerbildungsort ist, an dem die wissenschaftliche Grundlegung erfolgt. Zweitere Kategorie gewinnt vor allem vor dem Hintergrund der Verzahnung von Theorie und Praxis an Bedeutung.

2.4.3 Ergebnisse zum Zusammenhang „Lehrveranstaltung und Qualifikationen (Wissen und Handlungsentwurf)“

Zwischen der Fachsemesterzugehörigkeit und den einzelnen Qualifikationen (Wissen und Handlungsentwürfen) konnten – bis auf einen Fall - an allen hier untersuchten deutschen und

griechischen Hochschulstandorten keine bedeutenden Zusammenhänge festgestellt werden. Damit kann vermutet werden, dass nach dem Besuch einer Lehrveranstaltung zur interkulturellen Dimension, Studenten höherer Semester im Vergleich zu den Studierenden niedriger Semester an den deutschen und griechischen Hochschulstandorten, die hier untersuchten Qualifikationen nicht erworben haben.

Griechische Stichproben. Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Gruppierungsvariable „niedriges/höheres“ Fachsemester“ und dem Erwerb von „Lehr(er)qualifikationen“ ergab keinerlei signifikanten Ergebnisse.

Deutsche Stichproben. Die Überprüfung des Zusammenhangs zwischen der Gruppierungsvariable „niedriges/höheres“ Fachsemester“ und dem Erwerb von „Lehr(er)qualifikationen“ ergab bis auf einen Fall keinerlei signifikanten Ergebnisse. Lediglich an der PH Karlsruhe wurde bei der Überprüfung des Zusammenhangs - unter der Bedingung eine erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltung zur interkulturellen Dimension besucht zu haben - ein Zusammenhang festgestellt. Konkret wurde zum Lernbereich 1 „Grundsätzliche Fragen soziokultureller Differenzen“ und zur „Lehrerkompetenz/Lehrerqualifikation“ 1a: „Wahrnehmung kultureller und anderer Faktoren, die für das Lernen und für die Sozialisierung jedes Schulkindes ausschlaggebend sind“ folgender Zusammenhang mittlerer Stärke festgestellt:

*Je fortgeschrittener ein Student ist, desto eher weiß er, dass ihm die Gründe für Migrationsbewegungen in Deutschland nicht bekannt sind.*³³⁷

Die festgestellte Korrelation konnte der Kategorie „Wissen“ zugeordnet werden.

Die Ergebnisse der Studie zum Zusammenhang zwischen dem Fachsemester-„Jahrgang“ und den erworbenen Qualifikationen zur interkulturellen Dimension, weisen darauf hin, dass fortgeschrittenere Studierende diese Qualifikationen ähnlich wie die jüngeren Fachsemester einschätzen.

³³⁷ Es ergab sich ein negativer Zusammenhang, so dass das Item in „Ich kenne die Gründe von Migrationsbewegungen nach Deutschland nicht“ umkodiert wurde. Es ergab sich somit folgende Korrelation: $r = 0,514^*$. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

V. Diskussion

Im Kontext der allgemeinen Diskussion hinsichtlich der zunehmenden Multikulturalität in Zuwandererländern und der damit einhergehenden heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft, insbesondere im Primarschulbereich, gewinnen entsprechende Lehrerqualifikationen an Bedeutung. Zu dieser Schlussfolgerung führten die Ausführungen zur jeweiligen nationalen Realität im deutschen und griechischen Bildungswesen in Kapitel I, so dass der Fokus im Folgenden auf die Lehrerkompetenzen gerichtet wurde.

Von Bedeutung war es hierbei die Interdependenz zwischen den drei Grundlagenkomponenten „Wissen“, „Handlungsroutinen“ und „Selbstreflexion“ der Lehrerkompetenzen, wie auch den langwierigen und sukzessiven Aufbau dieser Kompetenzen bis in die Lehrertätigkeit hinein aufzuzeigen. Die Ausführungen führten zu der Aussage, dass Lehrerkompetenzen per definitionem erst in der Praxis vollständig erworben werden können. Dabei wird der Lehrer sich auf „lebenslanges Lernen“ einstellen müssen: Er wird sein Wissen aufs Neue erweitern müssen, seine Handlungsroutinen optimieren und gegebenenfalls neu definieren sowie seine berufsethische Vorgehensweise immer wieder hinterfragen. Lehrerkompetenzen wurden aufgrund dessen als ein *dynamisches Konstrukt* aufgefasst. Als Anfangspunkt des Professionalisierungsprozesses wurde hierbei die universitäre Lehrerbildung betrachtet, wobei die Grundlagen einer zukünftigen Lehrerkompetenz gelegt werden, indem Studierende vorgegebene Qualifikationen erwerben sollten. Ausgehend hiervon wurde eine notwendigerweise differenzierte begriffliche Betrachtungsweise von Lehrerqualifikationen für Lehrerstudierende und Lehrerkompetenzen für professionell Lehrtätige abgeleitet und das Fundament für den Aufbau eines späteren professionellen pädagogischen Handelns in der universitären Lehrerbildung verortet.

Vor dem Hintergrund des sozialen Wandels und der damit einhergehenden sprachlich und kulturell heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft in Zuwanderergesellschaften wurde im hier als dynamisch charakterisierten Lehrerkompetenzen - Konstrukt, kulturelle und sprachliche Heterogenität als ein Aspekt betrachtet, welcher die in Kapitel I (3.4) dargelegten (und allgemein gültigen) Lehrerkompetenzen nunmehr determiniert. D.h. in Zuwanderungsgesellschaften wird von der kulturellen und sprachlichen Heterogenitätsdimension als konstituierendem Merkmal von Lehrerkompetenzen auszugehen sein, welche einen *untrennbaren Partikel* von Lehrerkompetenzen bildet. In Anlehnung hieran kann somit nicht die Sprache von einer Sonderkompetenz sein.

Für den empirischen Teil der vorliegenden Studie war es notwendig ein methodisches Instrument zu entwickeln und so mündeten diese theoretischen Vorüberlegungen in ein Lehrerkompetenzen - Modell, welches zunächst die Teil- und Metakompetenzen (Terhart 2000) in Niekes (2002) Modell zum professionellen pädagogischen Handeln integrierte. Hierbei wurde im weiteren die Unterscheidung nach Lehrerkompetenzen im weiteren Sinn und Lehrerkompetenzen im engeren Sinn getroffen, wobei letztere auf unterrichtsspezifische Aspekte bezogen wurden. Im Rahmen der Studie zum Lehrangebot wurde entsprechend hierzu, von allgemeinen curricularen Bausteinen (ACB) und von (unterrichts-)spezifischen curricularen Bausteinen (SCB) gesprochen. Die Operationalisierung der Lehrerkompetenzen in Kompetenzen für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen erfolgte durch die Hinzunahme eines Schweizer Grundlagenpapiers, das entsprechende Lehrerkompetenzen thematisiert (EDK 2000). Die von der EDK aufgestellten Lernbereiche und Lehrerkompetenzen wurden den Teil- und Metakompetenzen zugeordnet. Durch den allgemeineren Charakter des Grundlagenpapiers der EDK (2000) konnte der generellen Ähnlichkeit an Lehrerbildungsaufgaben in den beiden untersuchten Zuwandererländern - Deutschland und Griechenland - begegnet werden. Zudem weisen beide Zuwanderungsländer Ähnlichkeiten im Hinblick auf die Diskussion zu den Folgen von Globalität, Internationalität, Europa, Zuwanderung, Minderheiten, Interkulturalität für das Bildungswesen, wodurch zu den einzelnen Aspekten eine Thematisierung in der Lehrerausbildung erwartet wurde. Infolgedessen wurde das vorliegende Modell um diese Kategorien erweitert, wobei aus methodischen Gründen die Dichotomie „europäisch-international-vergleichend“ und „migranten-/minderheitenspezifisch-interkulturell“ eingeführt wurde. Auf der Grundlage dieser beiden Kategorien konnte im empirischen Teil der Untersuchung der internationale bzw. interkulturelle Anteil in der jeweiligen nationalen Lehrerausbildung ermittelt werden.

Ausgehend von der Annahme, dass der Aufbau von Lehr(er)kompetenz zum Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen durch verschiedene Faktoren im jeweiligen nationalen Lehrerausbildungssystem geprägt ist, bildete die Analyse solcher Bedingungsfaktoren für die Lehrerausbildung den Gegenstand des Untersuchungsinteresses. Hierbei führte die Aussage, dass ein größeres Ausmaß an Erfahrungswerten mit der Folgen von Zuwanderung im eigenen Land nicht unbedingt auf effektivere Maßnahmen in der Lehrerausbildung schließen lässt. Es wurde angenommen, dass strukturspezifische Merkmale der jeweiligen nationalen Lehrerausbildung ein größeres Ausmaß an Erfahrungswerten überdecken und zu weniger effektiven Maßnahmen in der Erstausbildung führen könnten. Konkret wurde davon ausgegangen, dass strukturspezifische Merkmale der griechischen

Lehrerbildung eher eine Öffnung bei sozialem Wandel, und somit die Implementierung neuer curricularer Bausteine ermöglichen als dies in der deutschen Lehrerbildung der Fall ist. Diese Hypothese 1 konnte in der vorliegenden Studie *bestätigt* werden. Im Einzelnen:

Hypothese 1a

Ausgehend von den „verdünnten“ bürokratischen Strukturen in der griechischen Lehrerbildung, sprich der

i) Zuständigkeit der Fachbereiche für die Prüfungs- und Studienordnungen und

ii) der Möglichkeit das breit angelegte verpflichtende Studienangebot auch für die Belange von gesellschaftlichem Wandel nutzen zu können,

wird der griechischen universitären Lehrerbildung, eine Offenheit für gesellschaftlichen Wandel zugesprochen wie auch eine Flexibilität in der Integration von neuen curricularen Bausteinen zugeschrieben.

Nachdem in Griechenland noch zu Beginn der 90er Jahre kein besonderes wissenschaftliches und bildungspolitisches Interesse an den „ausländischen Schülern“ zu beobachten war (Bombas 1997: 398), sind infolge der zunehmenden Intensität der gesellschaftspolitischen Entwicklungen an den griechischen Schulen Probleme multikultureller und multilingualer Natur offensichtlich geworden. Im Laufe der 90er-Jahre kam somit eine verstärkte Diskussion um die Beschulung von Zuwandererkindern in Gang (vgl. Nikolaou 2000: 22), die auch Maßnahmen in der Lehrerbildung implizierte, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen:

Die Untersuchung der nationalübergreifenden curricularen Bausteine in den Fächern Erziehungswissenschaft und Neugriechisch im Lehrangebot des Studiengangs „Lehramt für die Primarstufe“ während der Studienjahre 1991/92, 1996/97 und 2002/03 ergab einen Zuwachs an *Lehrveranstaltungen* zur internationalen und interkulturellen Dimension, wobei die Titel und der Fachstatus der Lehrveranstaltungen von Fachbereich zu Fachbereich abweichen. Hierbei ist jeweils ein unterschiedlich starker Zuwachs der Leistungsfächer in Erziehungswissenschaft und Neugriechisch auszumachen.

Während der drei untersuchten Studienjahre konnte eine starke Tendenz von nationalübergreifenden curricularen Bausteinen im Fach Erziehungswissenschaft festgestellt werden. Die Ergebnisse zur Entwicklung des nationalübergreifenden Lehrangebots weisen darauf hin, dass auf die Entwicklung der multikulturellen und multilingualen Schulrealität in der wissenschaftlichen Lehre reagiert worden ist. Im Fach *Erziehungswissenschaft* konnte neben der Traditionsfachrichtung „Vergleichende Pädagogik“ auch ein migrations-/minder-

heitenspezifischer Schwerpunkt während des untersuchten Jahrzehnts im Lehrangebot etabliert werden. An vier der neun untersuchten Fachbereiche erfolgte in diesem Zeitraum eine Schwerpunktsetzung in der nationalübergreifenden Lehre in Richtung der Kategorie „Migration/Minderheiten“. Im Studienjahr 2002/03 wurde nunmehr an allen neun Pädagogischen Fachbereichen für Grundschullehrerbildung das Einführungsfach Interkulturelle Erziehung bzw. Antirassistische Erziehung im grundständigen Studiengang zum Grundschullehrer als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfach angeboten. Im Besonderen ist im Studienjahr 2002/03 an vier der untersuchten Fachbereiche ein interkulturelles Modul verpflichtend für alle Studierenden eingeführt worden und damit *Zulassungsvoraussetzung* zum Diplom. Zudem konnte ein geringfügiges allgemeindidaktisches Lehrangebot mit migrationsspezifischem Schwerpunkt festgestellt werden.

Das nationalübergreifende Lehrangebot im Fach *Neugriechisch* nimmt hingegen im Vergleich zum Fach Erziehungswissenschaft einen untergeordneten Stellenwert in der Lehre der Fachbereiche für Primarstufenbildung ein, wobei der migrationsspezifische Anteil im neugriechischen Lehrangebot in den letzten Studienjahren einen Zuwachs erfahren hat. Hierbei nehmen zur migrationsspezifischen Thematik sprachdidaktische Module einen immer größeren werdenden Stellenwert ein. Dass im Gegensatz zu Deutschland noch kein interkultureller Schwerpunkt in Neugriechisch erfasst werden konnte, obwohl eine rege Diskussion seit Mitte der 1990er Jahre zu beobachten ist, wird folgendermaßen erklärt: *Zum Einen* ist die sprachlich-kulturelle Heterogenität nicht in dem Maße in den griechischen Schulklassen zu beobachten, wie dies in Deutschland der Fall war und ist³³⁸. *Zum Zweiten* ist in Griechenland die Sprachenfrage zur Diglossie „katharevousa/dimotiki“ erst seit 1976 gelöst worden und die dimotiki, die Volkssprache, seitdem auch als Amtssprache eingeführt (vgl. hierzu etwa Babiniotis 1998b: 201). Ausgehend von Babiniotis, der hierbei vom Übergang von der „Sprachenfrage“ zum „Sprachenproblem“ spricht und bereits erfolgte Maßnahmen zu dessen Bewältigung anspricht (ebd., S. 206f), wird angenommen, dass der Fokus des philologischen Studienfachs stark auf die muttersprachlichen Kompetenzen der zukünftigen Lehrerschaft gerichtet ist. Darüber hinaus ist auch ein methodischer Aspekt anzuführen: Durch die Verknüpfung von pädagogisch - linguistischen Fragestellungen im

³³⁸ Während der Anteil *nicht deutscher* Schüler an der Gesamtschülerschaft im Jahr 2000 bei 9,2 % lag (vgl. KMK 2002: 11), wurde in Griechenland im Schuljahr 1999/2000 ein Anteil von 4,29 % *nicht griechischer* Schüler an der Gesamtschülerschaft gemessen (Quelle: YPEPTH, 2000, Sekretariat für Migranten und Interkulturelle Erziehung, e.B.).

Titel der Lehrveranstaltung, wurden solche Lehrveranstaltungen der Pädagogik zugerechnet³³⁹.

Zusammenfassend, bekamen erst Lehrer, die in den 90-er Jahren des letzten Jahrhunderts ausgebildet wurden, zunehmend die Möglichkeit während ihres Studiums in die Grundlagen einer Interkulturellen Erziehung eingeführt zu werden. Neben einem teilweise vielfältigen Studienangebot mit interkulturellen Bausteinen im grundständigen Studiengang wird den Lehrern auch im Rahmen von Aufbaustudiengängen die Möglichkeit zur Weiterqualifikation im Bereich der Interkulturellen Erziehung gegeben, wie die Studie von Tzintzidis/Vergetis (2004) belegt. Werden die theoretischen Grundlagen zur entsprechenden Lehrqualifikation bei den zukünftigen Lehrern bereits während ihrer universitären Lehrerausbildung gelegt, so gibt es allerdings bei älteren Lehrerjahrgängen noch viel Nachholbedarf.

Diese relativ schnelle Reaktion auf die Folgen von Zuwanderung in der Lehrerausbildung im Laufe eines Jahrzehnts wurde folgendermaßen erklärt:

i) Die Zuständigkeit für die Prüfungs- und Studienordnungen für den griechischen Lehramtsstudiengang für die Primarstufe liegt bei der Generalversammlung der universitären Fachbereiche, die aus den sogenannten D.E.P.-Mitgliedern, dem Lehr- und Forschungspersonal, konstituiert wird. Am Beispiel der P.T.D.E. Athen und Volos konnte ein Zusammenhang zwischen der personellen Infrastruktur mit nationalübergreifendem Schwerpunkt und dem nationalübergreifenden Lehrangebot festgestellt werden. Hierbei hatten die untersuchten Wissenschaftler einen internationalen Schwerpunkt, so dass das Lehrangebot zur internationalen Dimension an den beiden Fachbereichen entsprechend hoch ausfiel. Dennoch wurden auch Wahlfach-Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension angeboten.

ii) Wie die Analyse des Lehramtsstudiums an den PTDE ergab, wird solch ein vielfältiges Angebot durch das stark strukturierte und prüfungsorientierte Lehramtsstudium ermöglicht – so gibt es Fachbereiche, an denen über 40 Pflichtscheine erworben werden müssen. Hieraus folgt, dass bei Bedarf entsprechend schnell reagiert werden kann und neue curriculare Bausteine durch die Fachbereichsmitglieder in das breit angelegte „Schein“-Studium eingeführt werden können.

Über die strukturell - inhaltlichen Besonderheiten der griechischen Lehrerausbildung hinaus, hat Griechenland auch die Möglichkeit auf die langjährigen Erfahrungen anderer Länder mit den Folgen der Migration für Schule und Unterricht zurückgreifen (vgl. Bombas 1997,

³³⁹ Beispielsweise wurde im Sommersemester 2002 am P.T.D.E. Rhodos die Lehrveranstaltung „Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung“ angeboten, die hierbei der Pädagogik zugerechnet wurde.

S. 399) und: auch wenn Erfahrungen sich nicht einfach übertragen lassen, lässt sich vielleicht wenigstens aus den Fehlern der anderen lernen (vgl. Reich 2001: 33).

Trotz der geringen „interkulturellen“ Erfahrungswerte in der griechischen universitären Lehrerbildung, konnte, aufgrund der strukturellen Merkmale „Zuständigkeit der Fachbereiche für die Prüfungs- und Studienordnungen“ und „breit angelegtes verpflichtendes Studienangebot“, eine Offenheit für gesellschaftlichen Wandel wie auch eine Flexibilität in der Integration von neuen curricularen Bausteinen festgestellt werden.

Hypothese 1b

*Es wird davon ausgegangen, dass aufgrund strukturellbedingter Merkmale der **deutschen** universitären Lehrerbildung, sprich*

- i) der Verstaatlichung der Lehrerbildung und*
- ii) der geringen Anzahl an verpflichtenden curricularen Bausteinen,*

integrale Qualifizierungsmaßnahmen in einen langwierigen Prozess eingebettet sind, so dass im Rahmen der „Interdependenz von Lehrerbildung, schulischer und unterrichtlicher Organisation und schulischen Curricula“ (Hohmann 1976c: 220) ein bedeutender Aspekt zur Beschulung multikultureller Schulklassen an deutschen Schulen vernachlässigt wurde und wird.

Dem in Kapitel I angebrachten Anliegen, das Fragezeichen in der Phasenentwicklung zur deutschen Lehrerbildung in Phase IV aufzulösen, konnte nach erfolgter Analyse der Prüfungsordnungen nicht nachgekommen werden. Die Phase IV. „Normalität“ in der Studienrealität: *Integration von verpflichtenden curricularen Bausteinen an allen lehrerbildenden Hochschulstandorten in Deutschland (ab ?)* bleibt weiterhin ein Fragezeichen. Obwohl in Deutschland die Folgen von Zuwanderung für die Schulen die Diskussion zur Lehrerbildung seit den 70-er Jahren beherrscht, wurden im Vergleich zu Griechenland weniger verpflichtende curriculare Maßnahmen zur interkulturellen Dimension in der Primarstufen-Lehrerbildung festgestellt: Die Untersuchung der Zulassungsvoraussetzungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch ergab erwartungswidrig³⁴⁰, dass gemäß der Prüfungsordnungen in keinem Bundesland des *grundschulspezifischen Lehramtstyps I* Leistungsnachweise und/oder Teilnahme­scheine zur nationalübergreifenden Dimension von den Lehramtsstudierenden erworben werden müssen.

³⁴⁰ Hierbei wurde erwartet, dass insbesondere Grundschullehrer im pädagogischen Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität vertraut gemacht werden würden.

Hingegen sind in einer Reihe von Prüfungsordnungen des *schulstufenübergreifenden Lehramtstyps 2* scheinbezogene Angaben zur nationalübergreifenden Dimension zu finden: Im Fach Erziehungswissenschaft wurden drei Pflichtscheine (Mecklenburg-Vorpommern, Berlin, Schleswig-Holstein) und ein Wahlpflichtschein (Rheinland-Pfalz) erfasst. Alle „Scheine“ konnten der migrationsspezifischen Dimension zugeordnet werden. Bei näherer Betrachtung umfassten die Bundesländer mit *Pflichtschein*vorgabe insgesamt 5 Hochschulstandorte. D.h. lediglich an 11 % aller Hochschulstandorte in Deutschland sind Fachbereiche aufgrund den Vorgaben in der Prüfungsordnung verpflichtet Lehrveranstaltungen im Fach Erziehungswissenschaft zur migrationsspezifischen Dimension anzubieten³⁴¹. In Hamburg konnte im *Fach Deutsch* ein Teilnahmechein zum Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache erfasst werden.

Als Kritik kann mit Seibert, der seine Ausführungen auf die Schulpädagogik/Allgemeine Pädagogik bezieht, gefragt werden, ob bei fehlender Scheinpflcht „nicht nur ein oberflächlicher Einblick in diese Gegenstandsfelder beabsichtigt ist“ (Seibert 2001b: 14f) und Studierende im faktischen Studium je nach Wahl der Teilnahmechein, Leistungsnachweise und Prüfungsgegenstände curriculare Bausteine zur migrationsspezifischen Dimension erwerben und damit die Grundlegung von Lehrerkompetenzen unterstützen. Eine Dimension, die aufgrund der kulturellen und sprachlichen Heterogenität von Schülern an deutschen Schulen, ein konstituierendes Merkmal des Klassenzimmers an Grundschulen und somit auch der Lehrerkompetenzen bildet.

Das Ergebnis zu den kaum vorhandenen verpflichtenden curricularen Vorgaben erstaunt im Vergleich zu Griechenland umso mehr, da in Griechenland die Zuwanderungsthematik erst in den 90-er Jahren aufkam. Die Analyse von strukturell bedingten Merkmalen der deutschen Lehrerausbildung führte zu einer Erklärung der festgestellten geringfügigen verpflichtenden curricularen Bausteine:

(i) Werden in Griechenland die Prüfungsvoraussetzungen zum Diplom direkt von den universitären Fachbereichen, sprich den Lehrenden und Forschenden, festgelegt, so fällt diese Zuständigkeit in Deutschland den Kultusministerien der Bundesländer zu. In Deutschland legen Staatsbeamte fern von Lehre und Forschung die *Zulassungsvoraussetzungen* für das Examen fest, welche für die Gestaltung der Studienordnungen an den einzelnen Fachbereichen verbindlich sind. Besteht an den Fachbereichen einmal im Jahr (im April) die Möglichkeit das Studienprogramm zu revidieren, so kann dadurch auch zügiger auf

³⁴¹ Wären die Studienordnungen bei der Untersuchung hinzugezogen worden sein, so würde sich dieser Anteil erhöhen. Infolgedessen ist gemäß den Ergebnissen der Prüfungsordnungen in der Studienrealität von *mindestens* 11 % aller Hochschulstandorten mit einem Scheinerwerb zur migrationsspezifischen Dimension auszugehen.

gesellschaftliche Erfordernisse reagiert werden, indem neue Pflicht- oder Wahlpflicht- oder Wahlfächer eingeführt werden. Die Zuständigkeiten für die verbindlichen rechtlichen Grundlagentexte zur Lehrerausbildung, sind folglich in Deutschland und Griechenland auf zwei unterschiedlichen Ebenen angesiedelt, was unterschiedliche Möglichkeiten im Hinblick auf die Implementierung verpflichtender curricularer Bausteine eröffnet, d.h. auch relativ schnell auf gesellschaftlichen Wandel zu reagieren.

ii) Verstärkt wird dieser Unterschied zudem durch den nationalspezifischen Status von „Pflichtscheinen“ im jeweiligen Lehrerstudium. Ist das griechische Lehrerstudium stark verschult, so ermöglicht dies auch eher die Implementierung von verpflichtenden curricularen Bausteinen. Deutsche Lehramtsstudierende treffen hingegen auf ein weniger strukturiertes Studium: Zum einen werden diese im Vergleich zu den griechischen Lehramtsstudierenden im Allgemeinen weitaus weniger „Scheine“ (Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlscheine) erwerben müssen. Zum Zweiten haben oftmals Pflichtscheine auf inhaltlicher Ebene den Status eines Wahlpflichtscheins. Und zum Dritten werden neben den Prüfungsvoraussetzungen auch „inhaltliche Prüfungsanforderungen“ in den Prüfungsordnungen angeführt, wobei im Großen und Ganzen – zumindest für das Fach Erziehungswissenschaft – die interkulturelle Dimension in diesen Katalogen aufgelistet wird. Allerdings *können* solche Anforderungen durch die Studierenden wahrgenommen werden. Oder mit Keuffer/Oelkers gesprochen, bedeutet „*Wahlfreiheit, dass Studierende, diese Möglichkeiten – formal folgenlos – ignorieren können!*“ (Keuffer/Oelkers 2001: 157).

Darüber hinaus werden *spezielle* Themengebiete in der Erstausbildung in ein Erweiterungs- oder Ergänzungsstudium hinein verlagert, so dass es dem Interesse der Studierenden überlassen bleibt, solche Themengebiete zu belegen. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen, bildet in den Prüfungsordnungen die „Interkulturelle Erziehung“ und „Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ solch spezielle Themengebiete, obwohl die kulturelle und sprachliche Heterogenität an den Grundschulen Schulrealität ist. Erweiterungsstudien während des grundständigen Studiums bilden ein wesentliches strukturelles Merkmal des deutschen Studiums (vgl. auch Roloff 1997). Alles Spezifische wird dem weiteren Interesse des Studierenden überlassen, der im Endeffekt entscheidet, ob er seine Studien, um den interkulturellen Aspekt erweitern wird oder nicht. Vor dem Hintergrund der Diskussion in Kapitel I, dass die Heterogenitätsdimension als konstituierendes Merkmal der Lehrer-Qualifikationen/Lehrer-Kompetenzen zu sehen ist, ist diese Studienpraxis zu kritisieren. Erwartungsgemäß konnte im Rahmen der Fragebogenerhebung an den untersuchten deutschen Hochschulstandorten ein geringfügiges

Interesse der Lehramtsstudierenden an Erweiterungsstudiengängen allgemein und zur interkulturellen Dimension im Besonderen festgestellt werden. Dieses Teilergebnis *bestätigt* als eines von mehreren Ergebnissen die Annahme zum (a) Studierverhalten in Hypothese 2.

Auch wenn ähnliche Absichten im Hinblick auf eine Antwort der Lehrerbildung zu den Folgen von Zuwanderung an den deutschen und griechischen Schulen zu Maßnahmen in beiden Lehrerbildungssystemen führten, so unterscheidet sich die Ausprägung dieser Maßnahmen in der deutschen und in der griechischen Lehrerbildung - aufgrund von strukturellen Merkmalen der jeweiligen universitären Lehrerausbildung. Durch die beschriebenen strukturellen Merkmale der griechischen Lehrerausbildung ist eine größere Flexibilität und eine schnellere Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen gewährleistet, die auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse Eingang in das Studium der Primarstufenlehrer in Form von curricularen Bausteinen (Pflicht- bzw. Wahlpflichtscheine) findet. Um an die Ausführungen in der Problemstellung anzuschließen, verdeutlichen die hier skizzierten Ergebnisse zu den strukturellen Merkmalen der jeweiligen Lehrerausbildung und der interkulturellen/internationalen Dimension,

„the structures of particular teacher education programs or projects are embedded in and interact with the social and historical contexts in which they occur and with the traditions, goals, and values of their institutional hosts. For this reason, structural, curricular, and organizational variation in the arrangements of teacher education programs and programs and projects is inevitable (and desirable) even if the aims of social change and social justice are similar.” (Cochran-Smith 1998: 943)

Hypothese 2

In Abhängigkeit von den strukturell-inhaltlichen Gegebenheiten, sprich den vorhandenen Qualifizierungsmöglichkeiten im jeweiligen nationalen Lehrerausbildungssystem bzw. am jeweiligen Hochschulstandort, ist auch ein entsprechendes (a) Studierverhalten und (b) Qualifizierungsprofil bei den Lehramtsstudierenden zu erwarten.

(a) Die Studierendenbefragung in Hinblick auf das *Studierendenverhalten* ergab: Dass im Vergleich zu der deutschen Stichprobe ein um knapp 30 % deutlich höherer PTDE-Studierendenanteil, Lehrveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension besuchte, was auf die Pflichtanteile zurückgeführt werden konnte. Unabhängig vom Besuch von Pflichtveranstaltungen, gaben zudem im Mittel 51 % der befragten PTDE-Studierenden an, auch oder ausschließlich, Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen zur interkulturellen/internationalen Dimension besucht zu haben. Hierbei kann angenommen werden, dass der Besuch der Pflichtveranstaltungen das Interesse der Studierenden am Besuch weiterer inhaltlich ähnlich ausgerichteter Lehrveranstaltungen begünstigt. Dies wird durch die vorliegenden Daten zu den Gründen des Besuchs von international/interkulturell-

thematischen Lehrveranstaltungen belegt: Gaben im Mittel 61 % aller befragten Studierenden an, solche Lehrveranstaltungen aus „Pflicht“ besucht zu haben, so wurde der Grund „allgemeines Interesse“ durchschnittlich von 47 % aller Probanden angegeben (Mehrfachantworten).

Überwiegt an den PTDE das interkulturell/international - thematische Lehrangebot im Studienfach Erziehungswissenschaft, so wurde im Rahmen der Teilstudie 2 erwartungsgemäß festgestellt, dass an den deutschen Hochschulstandorten das interkulturelle/internationale Lehrangebot in etwa gleichmäßig sowohl im Fach Erziehungswissenschaft wie auch im Fach Deutsch angeboten wurde. Erklärt wurde dies damit, dass von den Anfängen der Zuwanderungsthematik an den deutschen Schulen diese Disziplinen - neben der Soziologie - sich dieser Thematik in der Lehrerbildung annahmen. An den hier untersuchten griechischen *und* deutschen Hochschulstandorten fiel das standortspezifische Lehrangebot zum interkulturellen/internationalen Lehrangebot im Fach Erziehungswissenschaft höher als im nationalphilologischen Fach aus, so dass entsprechend hierzu von den Studierenden eher erziehungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen besucht wurden. Vor allem bei den griechischen Studierenden überwog durch die Pflichtstudien der Besuch von erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gegenüber dem bereits niedrigen neugriechischen Lehrangebot.

Im Rahmen der allgemeinen Lehrangebotsstudie wurde zudem festgestellt, dass im Fach Erziehungswissenschaft an den deutschen Hochschulstandorten überwiegend Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension, an den PTDE hingegen überwiegend zur internationalen Dimension angeboten wurden. Letzteres kann wohl mit dem Traditionsfach „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ in Zusammenhang gebracht werden und Ersteres mit der von Lenzen beschriebenen „Europazurückhaltung in unserem Fach“ (Lenzen 1994: 31). In der Fragebogenstudie konnte sowohl an den deutschen wie auch an den griechischen Hochschulstandorten – unabhängig von der Breite des jeweiligen Lehrangebots zur interkulturellen bzw. internationalen Dimension - eine Tendenz bei den Lehramtsstudierenden festgestellt vor allem Lehrveranstaltungen zur interkulturellen Dimension zu besuchen. Dies deutet darauf hin, dass Studierende ein größeres Interesse an unmittelbar „fassbare“ Themen der Schulrealität aufweisen.

Darüber hinaus ist beiden Ländern gemeinsam, dass in der Lehrerbildung Migranten- und Minderheitensprachen eine eher marginale Bedeutung haben, was aufgrund der vorliegenden Schulrealität zu kritisieren ist. Vor allem das Fehlen von sprach- und kulturkontaktbezogenen Fremdsprachen-Modulen an den grenznahen PTDE bildet ein großes

Defizit in der griechischen Primarstufen-Lehrerbildung. Entsprechend hierzu konnte festgestellt werden, dass zum Zeitpunkt der Befragung ein unbedeutender Anteil zukünftiger Grundschullehrer an den deutschen und griechischen Hochschulen eine Migrantinnen- oder Aussiedlersprache mit Blick auf das multilinguale Klassenzimmer erlernt hatte.

Zudem wählten in beiden nationalen Stichproben über 10 % der Studierenden, die bereits eine Zulassungsarbeit verfasst hatten, die interkulturelle Dimension zum Gegenstand ihrer Arbeit aus. Hieraus kann geschlossen werden, dass im Rahmen dieses Qualifizierungsbausteines die interkulturelle Thematik einen relativ bedeutenden Stellenwert einnimmt. Interessanterweise fällt die beobachtete Häufigkeit bei den griechischen Probanden deutlich niedriger als in der deutschen Stichprobe aus, obwohl deutlich mehr griechische Lehramtsstudierende befragt wurden. Dies Ergebnis wurde auf den Wahlfach - Status der Diplomarbeit an den hier untersuchten PTDE zurückgeführt (vgl. Kap. III).

Die herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede strukturellbedingter Merkmale der beiden nationalen Lehrerbildungen weisen Zusammenhänge zum Studierverhalten der Lehramtsstudierenden auf, wodurch die Hypothese 2a *bestätigt* werden konnte.

Die Hypothese 2b konnte im Hinblick auf die untersuchte Gruppenbildung „höheres/niedriges“ Fachsemester *nicht* bestätigt werden.

In der vorliegenden Studie wurde aus dem Interdependenzgefüge „Lehrerbildung, schulischer und unterrichtlicher Organisation und schulischen Curricula“ (Hohmann 1976c: 220) der Ausschnitt der universitären Lehrerbildung untersucht und der festgestellte „long slow process“ (Tomlinson 1989) der deutschen Lehrerbildung auf die Folgen von Zuwanderung zu reagieren, auf strukturspezifische Merkmale der Lehrerbildung zurückgeführt. Hingegen bedingten strukturspezifische Merkmale der griechischen Lehrerbildung einen „short fast process“ bei der Implementierung von verpflichtenden curricularen Bausteinen.

Auf der Ebene des Lehrangebots wurde in beiden Ländern auf die Folgen von Zuwanderung in der Erstausbildung der zukünftigen Lehrerschaft reagiert. Bei Betrachtung der Dichotomie „Allgemeine curriculare Bausteine“ (ACB) und „Spezifische curriculare Bausteine“ (SCB) fiel auf, dass im Fach Erziehungswissenschaft sowohl Studierende in Deutschland wie auch in Griechenland weniger die Möglichkeit haben *Lehrqualifikationen* zu erwerben.

Im Großen und Ganzen bekommen jedoch Lehramtsstudierende in Deutschland wie auch in Griechenland die Möglichkeit während ihres Studiums curriculare Bausteine zu belegen, wobei Lehramtsstudierende in Deutschland auf ein vielfältigeres Lehrangebot im Fach Erziehungswissenschaft und im Fach Deutsch stoßen. Dies konnte auch aus den Antworten

der Studierenden zu den Einstellungs - Items herausinterpretiert werden. Bemängelten vor allem PTDE-Studierende den mangelnden Praxisbezug der interkulturellen Lehrveranstaltungen, so zieht dies Konsequenzen für die inhaltliche Ausgestaltung des entsprechenden Lehrangebots mit sich. Die Antwort der Probanden sich nach dem Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen nicht auf den Unterricht in multikulturellen Schulklassen bereit zu fühlen, weist in beiden nationalen Lehrerausbildungssystemen auf den hohen Nachholbedarf im Hinblick auf *geeignete* Qualifizierungsmaßnahmen der zukünftigen Lehrerschaft hin. Auch die Ergebnisse zum nicht vorliegenden Zusammenhang zwischen Studierender höherer/niedriger Fachsemester und erlangten Lehr(er)-Qualifikationen - nach dem Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen - weisen auf eine Optimierung von hochschuldidaktischen Aspekten in der Lehrerausbildung für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen hin. Obwohl die Probanden tendenziell angaben zur weiteren Beschäftigung mit der multikulturellen Thematik angeregt worden zu sein, zeigten sie ein geringfügiges Interesse an einer zusätzlichen Qualifizierung für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen. Diese Befunde heben die Bedeutung hervor, *geeignete* Qualifizierungsmaßnahmen *bereits* in den grundständigen Studiengang zu integrieren. Eine in der Lehrerausbildung entsprechende integrierte Qualifizierung der Lehramtsstudierenden erscheint als wünschenswert, damit zukünftige Lehrer alle Schüler einer multikulturellen Schulkasse fördern und fordern können. Die „Qualifizierung“ von Lehramtsstudierenden während ihrer universitären Ausbildung soll die Grundlage bilden, um die Studienabsolventen mit „Qualifikationen“ auszurüsten, die im Laufe ihrer Lehrertätigkeit zu Kompetenzen ausgebaut werden. D.h., um einen Gedanken von Terhart aufzugreifen, Standards in der Lehrerbildung sind nicht nur im Hinblick auf die Selbsteinschätzung von „*Personen*“ hinsichtlich des Erreichten zu setzen, sondern auch in den „*Institutionen* der Lehrerbildung“ und um den Kreis zu der vorliegenden Arbeit zu schließen: „Standards müssen“ darüber hinaus „schließlich für das auf Lehrerbildung insgesamt gerichtete Steuerungssystem (Ministerien) gelten.“ (Terhart 2002: 28)

Im Anschluss hieran kommt nun die Frage auf, wie aufgrund der vorliegenden Ergebnisse, die Lehrerausbildung im Hinblick auf die curricularen Bausteine zur interkulturellen Dimension optimiert werden kann. Ausgehend von der aktuellen Diskussion zur Entstaatlichung der deutschen Lehrerbildung (vgl. etwa Radtke 1999, Terhart 2001) ist auf struktureller Ebene folgende Forderung zu sehen: Entgegen Terhart, der „zur zukünftigen Gestaltung der Lehrerbildung“ eine „konsequente Weiterentwicklung durch Ausgestaltung bestehender Strukturen“ hervorhebt (Terhart 2001: 555), wird auf der Grundlage der

vorliegenden Ergebnisse gefordert: Um auf die Erfordernisse von sozialem Wandel schneller und professioneller in der Lehrerbildung reagieren zu können, wird eine Verlagerung der kultusministeriellen Zuständigkeit für die Prüfungsordnungen zu einem erziehungswissenschaftlichen Fachbereich als die angemessenste Lösung gewertet. Hierbei sollte dieser Fachbereich für Lehramtsstudiengänge in Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten eingerichtet werden, sich für ein pädagogisches Kerncurriculum aller Lehramtsstudiengänge verantwortlich zeichnen und auch die Lehre bei der zukünftigen Lehrerschaft durchführen. Der „Aufbau von Kerncurricula“ soll gemäß dem Wissenschaftsrat „für die spezifisch lehrerbildenden Fächer (Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik)“ entwickelt werden, um „auf das Lehramt bezogene Prioritäten zu ermöglichen“ (Wissenschaftsrat 2001: 42) und „von den beteiligten Lehrenden entwickelt“ werden (ebd., S. 43). Lehre sollte m.E. in Abhängigkeit von den pädagogischen Inhalten sowohl in für alle gemeinsamen Lehramtsstudiengänge wie auch in lehramtsspezifischen Lehrveranstaltungen durchgeführt werden.

Ausgehend von den zu Beginn der Diskussion angeführten Prämissen der vorliegenden Arbeit: Zum einen Lehrerkompetenzen als ein dynamisches Konstrukt aufzufassen, würde es zu den Aufgaben der Fachbereiche für Lehrerbildung u.a. gehören auch auf sozialen Wandel zu reagieren und - dem Wissenschaftsrat folgend - auch das Kerncurriculum für alle Lehramtsstudiengänge auszugestalten. Zum zweiten wurde die kulturelle und sprachliche Heterogenitätsdimension in Zuwanderungsgesellschaften als konstituierendes Merkmal von Lehrerkompetenzen betrachtet. Ausgehend hiervon sollte das Ziel der Lehrerbildung in Zuwanderungslehrern sein, Qualifizierungsmaßnahmen zu ergreifen, damit Lehrer im Laufe ihrer Lehrerbildung und der Berufstätigkeit Kompetenzen aufbauen können, welche die Heterogenitätsdimension integrieren. Verpflichtende curriculare Bausteine zur interkulturellen Dimension sollten somit an allen deutschen *und* griechischen Hochschulstandorten mit „Lehramtsstudiengang“ integraler Bestandteil des Lehramtsstudiums sein. Im Besonderen wird hierbei ein Modell vorgeschlagen, das die interkulturelle Dimension zunächst in verpflichtende curriculare Bausteine und danach in das Lehrerqualifikations-Konstrukt integriert:

Die Grundlegung von Lehrerkompetenzen, welche aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung in Zuwanderländern notwendigerweise die kulturell und sprachlich heterogene Dimension integrieren, sollte in einem ersten Schritt bereits während der universitären Lehrerausbildung erfolgen. M.E. ist hierfür ein integratives Ausbildungsmodell zu bevorzugen, d.h. eine Verknüpfung von Berufsfähigkeit und Berufsfertigkeit soll bereits

während der universitären Ausbildung erfolgen. Von Bedeutung ist, dass Studierende für bestimmte Aspekte ihres zukünftigen Lehrerberufs im Rahmen von themenspezifischen Lehrveranstaltungen und Praktika an multikulturellen Schulen sensibilisiert werden. Es wird davon ausgegangen, dass Sensibilisierung erst durch intensive Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erfolgen kann. Intensive Auseinandersetzung wird nicht stattfinden können, wenn in einer Einführungsveranstaltung oder einem Seminar lediglich eine Sitzung zum Thema abgehalten wird oder hin wieder auf Aspekte des Unterrichts in multikulturellen Klassen hingewiesen wird. Vielmehr wird es als notwendig erachtet, dass Lehramtsstudierende während ihrer universitären Ausbildung systematisch während der niedrigen Semester in einer einführenden Pflichtveranstaltung mit begleitendem Seminar und eines Schulpraktikums mit den Qualifizierungsanforderungen zum Unterricht solcherart heterogenen Schulklassen im Rahmen von verpflichtenden curricularen Bausteinen konfrontiert werden. Die Einführungsveranstaltung sollte in die Grundlagen der Interkulturellen Erziehung einführen, das begleitende Seminar durch Fallarbeit oder forschendes Lernen die Grundlagen für die Trias der Lehrerkompetenz – Wissen, Handlungsrouinen, Selbstreflexion - legen. Erst im Studienangebot höherer Semester sollte dieser eine Aspekt heterogener Schulklassen in konkrete Lehrangebote zur Heterogenität allgemein *integriert* werden. Dadurch soll einerseits die Komplexität der schulischen Realität, auch hinsichtlich anderer Aspekte, Schritt für Schritt vermittelt werden. Andererseits soll gegen Studien-Ende ein Qualifikationsprofil aufgebaut werden, das den Anforderungen der komplexen schulischen Realität gerecht wird. Ist somit eine Grundlegung zur Beschulung von heterogenen Schulklassen vorhanden, so kann davon ausgegangen werden, dass diese in der beruflichen Praxis, je nach Bedarf, mit dem Aufbau der Kompetenzen auch mitwächst.

Im Anschluss hieran kann, unabhängig von der Konzeption des optimalen Lehrerausbildungsmodells, in Übereinstimmung mit der Kommission für Lehrerbildung gesagt werden, dass die Lehrerausbildung nur die Grundlagen für die kompetente Ausübung des Lehrerberufs setzt, jedoch nicht eine umfassende und dauerhafte berufliche Kompetenz erzeugen kann (vgl. Terhart 2000: 31). Erst durch Fort- und Weiterbildung kann aktuellen Entwicklungen und Anforderungen entgegengetreten werden (ebd.), die jedoch auf dem Fundament der Lehrerausbildung aufbaut. Einer Lehrer(aus)bildung, die von „Heterogenität als Normalfall“ ausgeht, und *das* nicht nur im Hinblick auf die kulturelle und sprachliche Heterogenität (vgl. Krüger-Potratz 2001: 25).

Bibliographie

Abel, B. (1988): Studiengänge Deutsch als Zweitsprache/Ausländerpädagogik: Dokumentation. In: H.-J. Krumm (Hrsg.): Lehrerbildung Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik, Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Seminars der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache, Hamburg, 5. - 6.12.1986, ZFI Arbeitsberichte 7/1988, Hamburg : Zentrales Fremdspracheninstitut, Univ. Hamburg, S. 4—11.

Agorastos, G. (2000): Η ανάγκη για ένα ανοικτό πρόγραμμα σπουδών (Curriculum) της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, [Die Notwendigkeit eines Curriculums für das Neugriechische als Zweitsprache in der griechischen Primarstufe], In: P. Georgogiannis (Hrsg.): Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. [Theoretische und praxisbezogene Annäherung für den Unterricht des Neugriechischen als Zweit- oder Fremdsprache]. Patras, S. 234—249.

Ahrens, B. (1999): Neue Formen Schulpraktischer Studien: Das Pädagogische Einführungspraktikum und das „integrative“ Blockpraktikum. In: D. Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung, Bochum: Projekt, S. 68—82.

Allemann-Ghionda, C. (1997): Bildung, kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit. In: Dies. (Hrsg.). Multikultur und Bildung in Europa = multicultural et èducation en Europe, 2., verb. Aufl., Bern; Berlin; Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 23—35

Allemann-Ghionda, C. (1999a): Schule, Bildung und Pluralität: sechs Fallstudien im europäischen Vergleich, Bern: Lang

Allemann-Ghionda C. (1999b): Die kulturelle und sprachliche Vielfalt – eine für den Schulerfolg notwendige Dimension der Lehrerbildung, *Beiträge zur Lehrerbildung*, Heft 3, S. 297—306

Allemann-Ghionda, C./ Perregaux, C./ de Goumoëns, C. (1999): Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die sprachlich-kulturelle Vielfalt. Bern u.a.: Programmleitung NFP 33.

Anthogalidou, T./ Karakatsani, P./ Papanikolaou, E. (1998): «Μετανάστες Πόντιοι από τη Ρωσία: Ιστορίες ζωής» [Pontus-Migranten aus Rußland] Virtual School, The sciences of Education Online, Band 1, 3, Dezember 1998, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.3/Praxis/AnthogalidouImmigration.html>

Auernheimer G. u.a. (1994): Zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt - Gesichtspunkte für einen internationalen Vergleich. In: I. Gogolin (Hrsg.): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster u.a.: Waxmann, S.192—218.

Auernheimer, G. (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2., überarb. u. ergänz. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Auernheimer, G. et al. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster u.a.: Waxmann

Auernheimer, G. u.a. (2001): Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren.- Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz. In: Dies. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske+Budrich, S.41—61.

Auernheimer, G. (2002): Interkulturelle Kompetenz – Ein neues Element pädagogischer Professionalität?, In: Ders. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 183—205.

Auernheimer, G. (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Babinotis, G. (1998a): Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων. [Lexikon der Neugriechischen Sprache. Mit Kommentaren für die richtige Verwendung der Wörter]. Athen: Kentro Lexikologias.

Babinotis, G. (1998b): Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας. Με εισαγωγή στην ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία. [Kurze geschichtliche Abhandlung der griechischen Sprache. Mit einer Einführung in die historisch-kontrastive Linguistik.] Athen: Selbstverlag.

Bade, K. J. (1992b): Fremde Deutsche: Republikflüchtige – Übersiedler – Aussiedler. In: Ders. (Hrsg.): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart. München: Beck, S. 401—410.

Bade, K. J. (1993). Einwanderung und Eingliederung in Deutschland: Entwicklungslinien und Probleme. In: Ders./Troen, S. I. (Hrsg.). Zuwanderung und Eingliederung von Deutschen und Juden aus der früheren Sowjetunion in Deutschland und Israel, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S.18—25

Bade, K. J. (2002): Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. München: Beck, S. 314ff.

Barkowski, H. (2003): Deutsch als Zweitsprache. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. vollst. neu bearb. Aufl.. Tübingen u.a.: Francke, S. 525—529.

Barsch, A. (1997): Literaturwissenschaft als Literatur(system)wissenschaft. In: A. Bentfeld/W. Delaber (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 157—175.

Barsch, A. (2000): Literaturwissenschaft als Theorie - Literaturunterricht als Praxis-Vermittlung im Lehramtsstudiengang Germanistik. In: J. Förster (Hrsg.): Wieviel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Kassel: Kassel University Press, S. 87—103.

Bauer, G./ Fischer, H. E./ Pflug, A. (1999): Ein fächerübergreifendes Ausbildungskonzept für Lehramtsstudierende, In: D. Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung, Bochum: Projekt, S. 154—165.

Bauer, K.-O. (2002): Kompetenzprofil: LehrerIn. In: H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 49—63.

Bausch, K.-R. (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. Aufl.. Tübingen; Basel: Francke.

Bayer, M., Carle, U./Wildt, J. (1997): Editorial. In: Dies. (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung, Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen, S.7—16.

Beck, H. (1993): Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm.

Beck, H. u.a. (2000): Fallarbeiten in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallkonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske+Budrich.

Becker, E. (1999): Lehramtsausbildung – Illusionen ohne Ende? Plädoyer für einen Neuanfang am Beispiel Hessen. In: F.-O. Radtke (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität: zur Wissensbasis

pädagogischer Professionalität; Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann-Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 16. Juni 1999, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft, Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 50—65.

Beckmann, H.-K. (1997): Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: E. Glumpler/ H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 97—121.

Belke, G. (1999): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Bender, H. (1985): Persönlichkeitstheorien von Grundschullehrern, Untersuchungen zu den impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrern in vierten Grundschulklassen. Weinheim u. a.: Beltz.

Bender-Szymanski, D. (2002): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung, In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 153—179.

Benou, S. (1999): Ο ΝΟΜΟΣ 1268/82 και οι μεταγενέστερες ρυθμίσεις για τα Α.Ε.Ι. [Das Gesetz 1268/82 und nachfolgende Hochschulreformen], 5. Aufl., Athen: Benou.

Bentfeld, A. (1997): Die Wirklichkeit, Das germanistische Grundstudium an den bundesdeutschen Hochschulen. In: Dies. /W. Delaber (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 225-236.

Bentfeld, A./ Delaber, W. (1997): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem – Zur Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 7—12.

Berntzen u.a. (1998): Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: S., Blömeke (1998): Reform der Lehrerbildung?: Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation, *Applied Psychology: An International Review*, Heft 1, S. 5—34

Biere, B. U. /Diekmannshenke, H. (2000): Sprachdidaktik Deutsch. Tübingen: Brigitte Narr.

Biermann, R. (1992): Bericht über die Diskussion in der Arbeitsgruppe: Welche Funktion hat das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium? Ist es Anhängsel oder Zentrum des Primarstufenstudiengangs? In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 60—63.

Biester, W. (1992): Bericht über die Diskussion in der Arbeitsgruppe: Wie ist ein primarstufenspezifisches Lehrangebot zu legitimieren und zu sichern? In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 77—79.

Böhme, H. (1997): Die Literaturwissenschaft zwischen Editionsphilologie und Kulturwissenschaft. In: A. Bentfeld/W. Delaber (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 32—46.

Bombas, L. (1997): Διερευνώντας πτυχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Η περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών. [Erforschung von Merkmalen interkultureller Erziehung in Griechenland: Der Fall der ausländischen Schüler] In: M. Vamvoukas/ A. Hourdakis (Hrsg.): Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου.

[Erziehungswissenschaft in Griechenland und in Europa: Tendenzen und Perspektiven, Tagungsband der 7. internationalen Tagung, Rethymnon, 3-5 November 1995]. Athen: Ellinika Grammata, S. 397—408.

Boos-Nünning, U. (1976a): Lernprobleme und Schulerfolg. In: M. Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann, S. 57—88.

Boos-Nünning, U. (1976b): Problemfelder der Unterrichts mit ausländischen Kinder, Kapitel 8: Die ausländischen Lehrer, In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn: Eichholz, S. 57-65.

Boos-Nünning, U./ Hohmann, M. (1976): Probleme des Unterrichts in der Grund- und Hauptschule aus der Sicht der Lehrer in Vorbereitungs- und Regelklassen. In: M. Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann, S. 26—56.

Bosch, M. (1994): Das Europa der Regionen: Ziel des europäischen Einigungsprozesses. In: G. Brinkmann (1994): Europa der Regionen. Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsforschung. Köln u.a.: Böhlau, S. 9—21.

Bourne, Jill (1998): Competences for teaching in multilingual schools – A common model for a diversity of institutions. In EUNIT (Hrsg.) (1998): Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen/Skills and abilities required for teaching in multilingual schools/Kwalificaties voor het onderwijzen in meertalige scholen. Münster u.a.: Waxmann, S. 18—23.

Bouzakis, S. (1997): Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: απο τη θεωρία στην πράξη. [Die europäische Dimension in der Lehrerausbildung: von der Theorie zur Praxis]. In: M. Vamvoukas/ A. Hourdakis (Hrsg.): Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου. [Erziehungswissenschaft in Griechenland und in Europa: Tendenzen und Perspektiven, Tagungsband der 7. internationalen Tagung, Rethymnon, 3-5 November 1995]. Athen: Ellinika Grammata, S. 533—547.

Brandes, D. (1992): Die Deutschen in Russland und der Sowjetunion. In: K. J. Bade (Hrsg.): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland: Migration in Geschichte und Gegenwart. München: Beck, S. 85-134.

Braun, C. (1976): Teacher expectation: Sociopsychological Dynamics, *Review of Educational Research*, Heft 46, S. 185—213

Bremerich-Vos, A. (1995): „Welt ergreifen und mit sich verbinden“ – Didaktische Anmerkungen zu sprachlicher und literarischer „Bildung“ und „Ausbildung“. In: L. Jäger (Hrsg.): Germanistik: Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentages 1994. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 229—247.

Brezinka, W. (1981): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik Vorschläge. 4.,verb. Aufl.. München u.a.: Reinhardt.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München u.a.: Urban und Schwarzenberg.

Brouzos, A. (1998): Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεωρία της εκπαίδευσης [Der Erzieher in der Berater- und Orientierungsfunktion. Eine humanistische Betrachtung der Erziehung], 2. verb. Aufl., Athen: Lichnos.

Brown, R. (1995). Prejudice: its social psychology, Blackwell: Oxford

- Bundesministerium des Innern (2000): Ausländerpolitik und Ausländerrecht in Deutschland, Berlin: Zeitbild
- Burk, K. (1992): Fremdsprachen und fremde Sprachen in der Grundschule. Mehr gestalten als verwalten – Teil 9. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, Der Grundschulverband e.V..
- Cochran-Smith, M. (1998): Teacher Development and Educational Reform, In: A. Hargreaves et al. (Ed.): International Handbook of Educational Change, Vol.5, Part 2, Dordrecht u.a.: Kluwer, S. 916—951.
- Czerwenka, K./Nölle, K. (2001): Was wird im Lehrerstudium gelernt und was lässt sich davon in die zweite Phase übertragen? In: N. Seibert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 113—130.
- Damanakis, M. (1993): Μετανάστευση και εκπαίδευση. [Migration und Erziehung], 3. Aufl., Athen: Gutenberg.
- Damanakis, M. (1996). Schule in Griechenland. Grenzen in der Elastizität – dargestellt an einer Volksschule in Ioannina. In: I. Gogolin (Hrsg.). Schulen in Europa, Hamburg: Bergman & Helbig, S. 73—82
- Damanakis, M. (1997) (Hrsg.). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. [Die Erziehung der Remigrantenschüler und der ausländischen Schüler in Griechenland, eine interkulturelle Annäherung] Athen: Gutenberg
- Damanakis, M. (2003): Integrations- und Sprachpolitik für die „remigrierenden Omogenis“ aus der ehemaligen Sowjetunion. In: U. Reitemeier (Hrsg.): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich, *amades* Nr. 02. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, S. 247—268.
- Danti, A. (1999): Σχολική ένταξη και εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών [Schulische Integration und Erziehung von Remigrantenschülern und ausländischen Schülern], *Θέματα ειδικής αγωγής*, Heft 5, S. 69—75
- Demorgon, J. u.a. (2001)(Hrsg.): Europakompetenz lernen. Interkulturelle Ausbildung und Evaluation. Frankfurt u.a.: Campus.
- Dewe, B. (2000). Beratung. In: H.-H. Krüger/ W. Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Opladen: Leske+Budrich, S. 119—130.
- Dieckmann, W. (1993): Das westdeutsche Muster in der Erneuerung der Germanistik in den neuen Bundesländern. In: J. Janota (Hrsg.): Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik. Tübingen: Max Niemeyer, S. 296—300.
- DIIF (Deutsches Institut für Fernstudien) Tübingen (1982): Die konzeptionellen Grundlagen des Projekts „Ausländerkinder in der Schule“ – Vorläufige Fassung. In: M Fritsche/H. Rieken (Hrsg.): Sprach- und Kulturarbeit mit Ausländern. Bericht einer Tagung am 20. und 21. Februar 1982. Oldenburg, S. 86—96.
- Dietrich, I. (1997): Voll Integriert? Zuwanderereltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dietrich, I. (1994): »Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle« - Zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In: M.A. Meyer/W. Plöger (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 235—242.
- Dietz, Barbara (1997): Jugendliche Aussiedler: Ausreise, Aufnahme, Integration. Berlin: A. Spitz.

Dirks, U./Feindt, A. (2002): Fallarbeit als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis. In: U. Dirks,/ W. Hansmann (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Auf dem Weg zu einer professionellen Unterrichts- und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 37—45.

Döbrich, P. /Kodron, Ch. /Lynch, J. /Mitter, W. (1984) (Hrsg.): Lehrerbildung für multikulturelle Schulen in ausgewählten Ländern. Köln u.a.: Böhlau.

Domhof, F. (1982): Die Entwicklung des Unterrichts für ausländische Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Dissertation an der Universität Essen – Gesamthochschule. Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann.

Döring, K. W. (1992): Lehrerverhalten, Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 10. Aufl., Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Duncker, L. (1997): Prinzipien einer Didaktik der Vielfalt. In: S. Reinhardt/ E. Weise (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Fachdidaktiker behandeln Probleme ihres Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 174—190.

Eckhardt, J. (1998): Die germanistische Didaktik: Ein wissenschaftliches ‚Schmuddelkind‘ zwischen allen (Lehr)stühlen. In: P. Freese (Hrsg.): Paderborner Universitätsreden. Paderborn: Universität-Gesamthochschule-Paderborn, S. 3—21.

Eder, F. (2000): Welche Qualifikationsanforderungen an die Lehrerbildung ergeben sich aus dem sozialen Wandel? In: B. Sieland/B. Rißland (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Lehrerbildung: Lehrerarbeit: Bedingungsfaktoren und Qualitätskriterien, Hamburg: Kova◇, S. 138—160.

EDK (Schweizer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht. Bern: EDK.

Einsiedler, W. u.a. (2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Epstein, J. L. (1985): After the Bus Arrives, Resegregation in Desegregated Schools, *Journal of Social Issues*, Heft 3, S. 23—43

Erlinger, H. D. (1993): Professionalisierung der Lehrerbildung durch die Fachdidaktik Deutsch seit den 80er Jahren. In: J. Janota (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Tübingen: Niemeyer, S. 136—147.

Erlinger, H. D. (1995): Ausformungen der Bildungsidee in der Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts. In: L. Jäger (Hrsg.): Germanistik. Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentages 1994. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 301—312.

Erster Bericht der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, 2000.

Essinger, H. (1984): Pädagogische Ausbildung (für Erzieher, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen). In: G. Auernheimer (Hrsg.): Handwörterbuch Ausländerarbeit. Weinheim u.a.: Beltz, S. 244—247.

Essinger, H. (1995): Interkulturelle Erziehung unter dem Aspekt der Gemeinwesenarbeit: Interkulturelle Erziehung als anti-rassistische Erziehung. In: G. Pommerin (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in der Grundschule. 2. veränd. Auflage, Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 58—64.

Essinger, H. /U◇ar, A. (1984) (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider.

EUNIT (Hrsg.) (1998): Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen/Skills and abilities required for teaching in multilingual schools/Kwalificaties voor het onderwijzen in meertalige scholen. Münster u.a.: Waxmann.

Flouris, G./ Pasiadis, G. (1997): Ο εθνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και η ιδεολογία του «ευρωπαϊσμού». [Der nationale Charakter des schulischen Wissens und die Ideologie der „Europäisierung“]. In: M. Vamvoukas/ A. Hourdakakis (Hrsg.): Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου. [Erziehungswissenschaft in Griechenland und in Europa: Tendenzen und Perspektiven, Tagungsband der 7. internationalen Tagung, Rethymnon, 3-5 November 1995]. Athen: Ellinika Grammata, S. 254—267.

Fotiades, K.. (1997): Ο Ελληνισμός και η ελληνική παιδεία στην πρώην Σοβιετική Ένωση. [Die griechische Kultur und Bildung in der ehemaligen Sowjetunion] In: Damanakis (Hrsg) (1997): Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. [Die Erziehung der Remigrantenschüler und der ausländischen Schüler in Griechenland. Eine interkulturelle Annäherung] Athen: Gutenberg, S. 127—141.

Frey, H./ Piroth, G. /Renner, E. (1982) (Hrsg.): Ausländische Kinder im Unterricht. Erfahrungen, Materialien, Hilfen zu einer mehrkulturellen und integrativen Pädagogik. Heinsberg: Dieck.

Friberg, D./ Hohmann, M. (1976): Schulpflicht und Schulrecht. Die Situation in den einzelnen Bundesländern. In: M. Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann, S. 11—25.

Friesenhahn, G. J. (1988): Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik. Berlin: Express.

Fritsche, M. (1982): Zur Kritik der Ausländerpädagogik. In: Ders. u. H. Rieken (Hrsg.): Sprach- und Kulturarbeit mit Ausländern. Bericht einer Tagung am 20. und 21. Februar 1982. Oldenburg, S. 1—6.

Fritsche, M./ Rieken, H. (Hrsg.): Sprach- und Kulturarbeit mit Ausländern. Bericht einer Tagung am 20. und 21. Februar 1982. Oldenburg.

Fuchs, H.-S. (2001): Das Passauer Lehrerbildungsmodell: PLM. Grundstudium der Erziehungswissenschaften für die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: N. Seibert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 253—279.

Georgogiannis, P. (1997/1999): Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. [Beschulungsmodelle von Migrantenkindern und von Wanderbevölkerungen. Besondere Vorschläge für die Balkanstaaten] In: Ders. (Hrsg.). Themata Interkultureller Erziehung, Athen: Gutenberg, S. 45—55

Georgogiannis, P. (Hrsg.) (1997/1999): Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. [Themata der interkulturellen Erziehung] Athen: Gutenberg.

Georgogiannis, P. (1998). Runder-Tisch-Schlussfolgerungen. In: Ders. (Hrsg.). Das Griechische als Zweit- oder Fremdsprache, Eine interkulturelle Annäherung, Erster internationaler Kongress, Patras, 12—14 Juni 1998, Protokolle, Bd. I, Patras: Universität Patras S. 396—407

Georgogiannis, P. (Hrsg.) (2000): Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. [Theoretische und praxisbezogene Annäherung für den Unterricht des Neugriechischen als Zweit- oder Fremdsprache]. Patras.

Georgogiannis, P./Vasilopoulou, P. (1997). Παλιννόστηση και αλλοδαποί στην Ελλάδα, από το 1960 ως σήμερα. Αίτια και εξέλιξη [Remigration und Ausländer in Griechenland von 1960 bis heute. Gründe und Entwicklung]. In: Ders. (Hrsg.). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. [Themata Interkultureller Erziehung], Athen: Gutenberg, S. 37—44

Gesetz 2413/1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. [Die griechische Bildung im Ausland, die Interkulturelle Erziehung und weitere Verordnungen].

Glöckel, H. (1997): Grundlegende Bildung - Ein »offener« Begriff im pädagogischen Spannungsfeld. In: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2, Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung, 3., akt. u. neu ausg. Auflage, S. 336—350.

Glumpler, E. (1992): Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule. In: D. Haarmann (1992): Handbuch Grundschule Bd. 1. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim u.a.: Beltz, S. 65—75.

Glumpler, E. (1997a): Entwicklungen und Perspektiven der universitären LehrerInnenbildung. In: Dies./H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 11—42.

Glumpler, E. (1997b): Vergleichende Grundschulforschung. Von der Reflexion über Schulreform zum interkulturellen Vergleich. In: Dies./S. Luchtenberg (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 89—102.

Glumpler, E. (1997c): Sprachlicher Anfangsunterricht für ausländische und deutsche Kinder. In: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2 Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. 3. akt. u. neu ausg. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz, S. 176—183.

Glumpler, E./ Rosenbusch, H. S. (1997): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 7—9.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (1996). Schulen in Europa, Zur Einführung in das Buch. In: Dies. (Hrsg.). Schulen in Europa, Hamburg: Bergman & Helbig, S. 9—21

Gogolin, I. (1998): „Kultur“ als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik. In: Stroh, Annette M. & Thiel, Felicitas (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Gogolin, I./Nauck, B. (2000) (Hrsg.). Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Kap. III, Opladen: Leske+Budrich, S. 213—364

Gogolin, I./ Neumann, U./Reuter, L. (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster: Waxmann.

Gotovos, A. (2002): Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. [Erziehung und Differenz. Fragen der interkulturellen Pädagogik.] Athen: Metechmio.

Götz, Margarete /Sandfuchs, Uwe (2001): Geschichte der Grundschule. In: W. Einsiedler u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 13—30.

Götze, Lutz/ Grub, Frank Thomas/ Pommerin Gabriele (2003): Deutsch als Fremdsprache. In: K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. vollst. neu bearb. Aufl., Tübingen u.a.: Francke, S. 521—525.

von der Groeben/Thiesing/Ehlermann (1993): Handbuch des europäischen Rechts. Systematische Sammlung mit Erläuterungen. Baden-Baden: Nomos.

Groth, G. (1981): Erziehung in der veränderten Welt. Mensch und Bildung in der technischen Zivilisation. In: Ders. (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Zu aktuellen Problemen von Bildung, Erziehung und Unterricht. Festgabe für Theodor Wilhelm zum 75. Geburtstag. Stuttgart: Metzler, S. 7—21.

Groth, G. (1984): Erziehung oder Manipulation? In: H. Woetzel (Hrsg.): Auf der Suche nach einer besseren Welt. Mannheim: Kulturamt, S. 27—36.

Gutzmann, U. (2000): Von der Hochschule für Lehrerbildung zur Lehrerbildungsanstalt. Die Neuregelung der Volksschullehrerausbildung in der Zeit des Nationalsozialismus und ihre Umsetzung in Schleswig-Holstein und Hamburg. Düsseldorf: Droste Verlag.

Habel, W. (2000): Ein alternatives Modell universitärer Lehrerbildung. In: Bayer, M: u.a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?: Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 316—326.

Haller, I. R. (1987): Migrationssoziologie und Interkulturelle Erziehung als Weiterbildungscurriculum an der Gesamtschule Kassel. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Thema: Ausbildung zum Expertentum, Nr.1, S. 51—54.

Hanisch, P. (1978). Die Auswirkungen positiver Lehrereinstellungen auf Schüler. Eine kritische Bestandsaufnahme, Kastellaun: Henn

Hanke, P. (1997): Fremde Sprachen. In: E. Jürgens u.a. (Hrsg.): Die Grundschule – Zeitströmungen und aktuelle Entwicklungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 143—158.

Hänsel, D. (1992): Die Funktion des erziehungswissenschaftlichen Begleitstudiums: Anhängsel oder Zentrum des Primarstufenstudienganges? In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster, Hamburg: Lit, S. 51—59.

Hatzidaki, A. /Jakoudi, A. (2000): Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις „μικτής δυναμικότητας.“ [Didaktik des Griechischen in „gemischten“ Schulklassen], In: P. Georgogiannis (Hrsg.): Θεωρία και πρακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. [Theoretische und praxisbezogene Annäherung für den Unterricht des Neugriechischen als Zweit- oder Fremdsprache]. Patras, S. 170—183.

Heckmann, F. (1992). Ethnische Minderheiten, Volk und Nation, Soziologie inter-ethnischer Beziehungen, Stuttgart: Enke

Hegele, I. (1992): Wie ist ein primarstufenspezifisches Lehrangebot zu legitimieren und zu sichern ? In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 64—76.

Hegelheimer, A. /Alt, C. /Foster-Dangers, H. (1975): Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung. Hannover: Schroedel.

Heinzel, F./Prenzel, A. (2001): Mädchen und Jungen in der Grundschule. In: W. Einsiedler u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S.148—153.

Helsper, W./ Keuffer, J. (2000). Unterricht. In: H.-H. Krüger/ W. Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 4. Aufl., Opladen: Leske+Budrich, S. 81—91.

Hilgard, E. R./ Bower, G. H. (1970): Theorien des Lernens I. Stuttgart: Klett.

Hofer, M. (1974). Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Eine dimensionsanalytische Untersuchung zur impliziten Persönlichkeitstheorie, 3., überarb. Aufl.. Weinheim u.a.: Beltz.

Hoff, G.R. (1995): Multicultural education in Germany: Historical Development an current status. In: J.A. Banks/ Ch.A. McGee Banks (Hrsg.): Handbook of Research on Multicultural Education. New York: Macmillian, S.821-838.

Hohmann, M. (1976a): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann.

Hohmann, M. (1976b): Grundlagen und Ziele. In: Ders. (1976): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann, S. 89-111.

Hohmann, M. (1976c): Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer ausländischer Kinder. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn: Eichholz, S. 220—237.

Hohmann, Manfred (1983): Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme, *Ausländerkinder*, Heft 4, S. 4—8.

Höhn, E. (1976). Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers, 7. Aufl., München: Piper

Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland, 8. Aufl., Opladen: Leske+Budrich.

Huber, L. (1996): Kein Gedanke ans Fach?. In: D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim u.a.: Beltz, S.54—72.

Huneke, H.-W./ Steinig, W. (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarb. u. erweit. Aufl., Berlin: Schmidt.

Ingenhorst, H. (1997): Die Russlanddeutschen. Aussiedler zwischen Tradition und Moderne. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.

Ingenkamp, K. (1997): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Studienausgabe, 4. neu ausgestattete Aufl.. Weinheim u.a.: Beltz.

Jäger, G./ Schönert, J. (1997): Perspektiven zur Selbstreform der Universitäten. Am Beispiel der Germanistik. In: A. Bentfeld/W. Delaber (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 208—224.

Jäger, S. (1993). BrandSätze, Rassismus im Alltag, 3., durchg., unv. Aufl., Duisburg: DISS.

Jaitner, T. (1999): Stand der Diskussion über Zweisprachigkeit auf Landesebene. In: Stadt Köln (1999): Zweisprachiges Lehren und Lernen in der Grundschule. Hearing des Ausländerbeirates der Stadt Köln 26. April 1999, S. 6f.

Jaumann-Graumann, O. u.a. (2000): Bedarfsgerechte Lehrerbildung durch Verzahnung von erster und dritter Phase. In: O. Jaumann-Graumann/ W. Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 89—98.

Jungmann, W. (1995). Kulturbegegnung als Herausforderung der Pädagogik: Studie zur Bestimmung der problemstrukturierenden Prämissen und des kategorialen Bezugsrahmens einer Interkulturellen Pädagogik, Münster u.a.: Waxmann.

Jungmann, W. (1998). Vom Nutzen und Nachteil der Allgemeinen Pädagogik für die Diskussion um die Interkulturelle Erziehung – Überlegungen zu einem schwierigen Verhältnis in konstruktiver Absicht, *Pädagogische Rundschau*, Heft 52, S. 401—419

Kade, J. (1983): Bildung oder Qualifikation? *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, S. 859—876.

Kanakidou, E. (1997): Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης. [Die Erziehung der muslimischen Minderheit West-Thraziens]. 2. Aufl. Athen: Ellinika Grammata.

Kanakidou, E. /Papagianni, V. (1998): Διαπολιτισμική Αγωγή, neue verb. 3. Aufl., [Interkulturelle Erziehung]. Athen: Ellinika Grammata.

Karafyllis, A. (2002): Νεοελληνική εκπαίδευση. Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. [Neugriechische Erziehung. Zwei Jahrhunderte von Reformversuchen]. Athen: Kritiki.

Karakatsani, P./ Papanikolaou, E. (1998): Ο Ποντιακός Ελληνισμός στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Παρελθόν και παρόν [Die Pontus-Griechen in der ehemaligen Sowjetunion. Vergangenheit und Gegenwart] *Virtual School, The sciences of Education Online*, Band 1, 3, Dezember 1998, <http://www.auth.gr/virtualschool/1.3/Praxis/KarakatsaniPontioi.html>

Kasimati, Koula (Hrsg.) (1992): Πόντιοι μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη, [Pontus-Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion und ihre wirtschaftliche Integration] 2. Aufl. Athen: Universität Pantio.

Katsikas C. / Politou, E. (1999): Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. [Das Andere ausgeschlossen aus der Klasse; Zigeuner, Minderheiten und Ausländer in der griechischen Ausbildung] Athen: Gutenberg.

Katsimanis, K. (1995): Der Kampf der Schule gegen Xenophobie und Intoleranz, 68. Europäisches Seminar der Erzieher, *Ta ekpaidevtika*, Heft 39—40, S. 14—19.

Kavvadias, G./ Tsirigotis, Th. (1996). Die neokonservativen Umstrukturierungen in der Wirtschaft und in der Bildung erhöhen die gesellschaftlichen und pädagogischen Ungleichheiten, *Antitetradias tis ekpaidevsiis*, Heft 38, S. 13—19.

Kazamias, A. (1996): Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: Προβλήματα και προοπτικές. [Die griechische Erziehung in der EU: Probleme und Perspektiven]. In: A. Kosmopoulos/ A. Yfanti/ Petroulakis, N. (Hrsg.): Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πρακτικά, 5^ο Διεθνές Συνέδριο, 27-29 Σεπτεμβρίου 1991, Πάτρα. [Erziehung in der EU. Tagungsband, 5. Internationale Tagung, 27-29 September 1991, Patras], Athen: Ellinika Grammata, S. 32—54.

Kessides, T. C. (1996): Η ιστορική πορεία των Ελληνοποντίων. Το εθνικό ζήτημα και το μέλλον των μικρών εθνών στην πρώην Σοβιετική Ένωση. [Die Geschichte der Pontus-Griechen. Die nationale

Frage und die Zukunft der Kleinen Nationen in der ehemaligen Sowjetunion.] Saloniki u.a.: Bros Kiriakidi.

Keuffer, J./Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim u.a.: Beltz.

Kircher, H. (1995): Einführung in die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft. In: Christa Dürscheid, H. Kircher, B. Sowinski (Hrsg.): Germanistik. Eine Einführung. Köln u.a.: Böhlau Verlag, S. 229—332.

Kirchhoff, Sabine u.a. (2001): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung, 2. Aufl., Opladen: Leske+Budrich.

Kladis, D./ Panousis, J. (1998): Ο νόμος πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ (όπως ισχύει σήμερα) [Das Hochschulrahmengesetz – Struktur und Organisation (wie diese aktuell gültig ist)], 6. Aufl.. Athen u.a.: Sakkoula.

Klafki, W. (1994): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen. In: M.A. Meyer/W. Plöger (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 42—64.

Klemm, K. (1994). Erfolg und strukturelle Benachteiligung ausländischer Schüler im Bildungssystem. In: S. Luchtenberg/W. Nieke (Hrsg.). Interkulturelle Pädagogik und europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Münster u.a.: S. 181—187.

Kliwer, H.-J. (2000): Deutsch: Literatur. In: H.H. Reich, / A. Holzbrecher / H.J. Roth (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 213—233.

Kloss, W. (1984): Lehrerausbildung ohne Vorbereitung auf den Unterricht mit ausländischen Schülern? In: H. Essinger/A. U◇ar (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 209—218.

KMK (1978/1990): Europa im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.06.1978 i .d. F. vom 7.12.1990.

KMK (1996): Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.

KMK (1997a): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997.

KMK (1997b): Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997.

KMK (2002): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000. Statistische Veröffentlichungen.

Knauf, T. (1996): Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer: Problemlast und Problemlösungen im Studium – das Beispiel Primarstufe. In: Ders./ I. Frohne (Hrsg.): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule. Erfahrungen – Ergebnisse – Probleme. Potsdam, S. 11—20.

Köhnlein, W. (1992): Über das Verhältnis von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik im Primarstufen-Studiengang. In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 34—46.

Konrad-Adenauer-Stiftung (1976) (Hrsg.): Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn: Eichholz.

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (1995): Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα Σπουδών. [Lehrerausbildung – Das Studienprogramm]. In: Dies. (Hrsg.): Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική: Κοινωνιολογική Ανάλυση. [Bildungspolitik und –praxis, Soziologische Analyse], Athen: Ellinika Grammata, S. 271—301.

Kotsionis, P. (1995): Η ιστορική-πολιτισμική ταυτότητα των Ποντίων ομογενών για την σχολική ένταξη των παιδιών τους [Die historisch-kulturelle Identität der Pontus-Griechen in Bezug auf die schulische Integration ihrer Kinder], Ta ekpaidevtika, 39/40, S. 33—45.

Kotsionis, P. (1997): Η παλιννόστηση των Ποντίων ομογενών από εκπαιδευτική σκοπιά [Die Remigration der Pontus-Griechen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht], *Nea Paideia*, 84, S. 131—142.

Kramer (2000) in EDK.

Kretschmer, H./ Sary, J. (1998): Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Berlin: Cornelsen.

Kronig, W./Haeberlin, U./ Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern u.a.: Haupt.

Krüger-Potratz, M. (1987): Interkulturelle Erziehung – eine Daueraufgabe der Ausbildung. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Thema: Ausbildung zum Expertentum, Nr.1, S. 70—74.

Krüger-Potratz, M. (1992): Interkulturelle Erziehung als Aufgabe der Zukunft. Die Staatsschule in der multiethnischen/multinationalen Gesellschaft. In: R.S. Baur/G. Meder/V. Previšić (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider, S. 26—46.

Krüger-Potratz, M. (2000): Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. Eine Schule, ‚die die eigene Art schützt und die fremde achtet‘ ...ein Kapitel aus der Geschichte der nationalen Schule im Umgang mit sprachlicher und kultureller Differenz. In: I. Gogolin/ B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 365—384.

Krüger-Potratz, M. (2001): Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: M. Krüger-Potratz/H.-H. Reich (Hrsg.): Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität, S. 1—45.

Krumm, H.-J. (1988): Lehrerausbildung für Deutsch als Zweitsprache: eine Zwischenbilanz. In: Ders. (Hrsg.): Lehrerausbildung Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik, Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Seminars der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache, Hamburg, 5. - 6.12.1986, ZFI Arbeitsberichte 7/1988, Hamburg : Zentrales Fremdspracheninstitut, Univ. Hamburg, S. 1—3.

Kuhs, K. (2000): Zweitsprache Deutsch. In: H.H. Reich, / A. Holzbrecher / H.J. Roth (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 257—285.

Kyrdi, K./Papadopoulos, T. (2003): Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής προσέγγισης για τον εκπαιδευτικό της ενωμένης Ευρώπης: Η περίπτωση μιας τάξης διαπολιτισμικού σχολείου. [Die

Notwendigkeit einer interkulturellen Annäherung für den Lehrer der EU: Der Fall einer Schulklasse in einer interkulturellen Schule]. In: G. Bagakis (Hrsg.): Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διασταση στην εκπαίδευση. [Der Lehrer und die europäische Dimension in der Erziehung]. Athen: Metaixmio, S. 410—417.

Lanfranchi, A. (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung, In: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 206—233.

Lanfranchi, A./Perregaux, C./Thommen, B. (2000): Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zentrale Lernbereiche – Thesen – Literaturhinweise. Schlussbericht. (Dossier 60). Bern: EDK.

Lavrentides, I. (1986): Οι εκ Σοβιετικής Ενώσεως Έλληνες ποντιακής καταγωγής και τα εκ της συνθήκης της Λωζάνης δικαιώματα των. [Die Griechen pontischer Abstammung aus der Sowjetunion und ihre Rechte aus dem Abkommen von Lausanne] Athen. Epitropi pontiakon meleton.

Lauwerys, J. A. (1984). Die Vergleichende Erziehungswissenschaft: Ihre Entwicklung, ihre Probleme. In: M. Debesse/G. Mialaret (1984). Vergleichende Erziehungswissenschaft, Athen: Diptycho, S. 27—54.

Leitmann, G. (1982): Bestandsaufnahme an wissenschaftlichen Hochschulen. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Sozialarbeit mit Deutschen und Ausländern – eine Aufgabe für Aus- und Fortbildung. Materialien und Ergebnisse einer Bestandsaufnahme an Fachhochschulen für Sozialwesen und wissenschaftlichen Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, S. 185—213.

Leschinsky, A. /Cortina, K. S. (2003): Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: Cortina u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 20—51.

Lenzen, Dieter (1994): Bildung und Erziehung für Europa?, *Zeitschrift für Pädagogik*, 32. Beiheft, S. 31—48.

Linke, B.-R. (1976): Verfahrenstechnische Überlegungen zur Curriculumentwicklung und Lernzielbestimmung. In: M. Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann, S. 112—148.

Loser, F. (2001): Lehrerbildung an der Universität: Vier Thesen. In: P. Graf (Hrsg.): Lehrerbildung und Universität. Reden zur Emeritierung von Fritz Loser. Osnabrück: Rasch, S. 19—23.

Luchtenberg, S. (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster u.a.: Waxmann.

Luchtenberg, S. (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Lüders, C. (2000): Erziehungswissenschaftliches Studium und pädagogische Berufe. In: D. Lenzen (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: rororo, S. 568—569.

Malchow, B./ Keymars, T./ Brand, U. (1990): Die fremden Deutschen: Aussiedler in der Bundesrepublik. Reinbek bei Hamburg: rororo.

Marburger, H. (1997): Vorbemerkung. In: A. Heintze u.a. (Hrsg.): Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern, Berlin: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 1—3.

- Marburger, H. et al. (1997). Sichtweisen und Orientierungen Berliner Grundschul-lehrerinnen und -lehrer zur Multiethnizität der bundesdeutschen Gesellschaft und den Konsequenzen für Schule und Unterricht. In: A. Heintze et al. (Hrsg.). Schule und multiethnische Schülerschaft: Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern, Frankfurt am Main: IKO, S. 4—62
- Markou, G. (1996): Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. [Konzeptionen von Multikulturalität und die Interkulturelle Erziehung. Weiterbildung von Lehrern]. Athen: G.G.L.E.
- Martin, C. (2001): Interkulturelle Kompetenzen und deren Vermittelbarkeit durch Repatriates. München; Mering: Hampp
- Mehrländer, U. et al.(1996). Hauptuntersuchung A: Befragte aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien, Italien und Griechenland, Kap. 2. In: Dies. (Hrsg.). Repräsentativuntersuchung '95: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Meng, Katharina (2001): Russlanddeutsche Sprachbiographien: Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Tübingen: Narr.
- Meyer, M. A. (1992): Bericht über die Diskussion in der Arbeitsgruppe: Welches Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik ist für den Primarstufenstudiengang zu wünschen bzw. konstitutiv. In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 47—50.
- Meyer, M. A. / Plöger W. (1994): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 9—20.
- Mickel, W. W. (1995): Die europäische Dimension als Problem des Lehrens und Lernens (Lehrpläne, Bildungsgänge, Lehrerausbildung). In: Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (BIL) (Hrsg.): Europa in der Schule. Interkulturelle Erziehung in den großen Städten Europas: Tagung November 1994 in Berlin. Berlin: BIL. S. 103—116.
- Mitilis, A. (1998): Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης. [Die Minderheiten in der Schulklasse. Eine Interaktionsbeziehung] Athen: Odysseus.
- Mittelstraß, J. (1997): Geisteswissenschaftliche Qualifikationen. In: A. Bentfeld/W. Delaber (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 13—31.
- Moers, E. (1999): Modellbeispiele zum Sprachkompetenzerwerb, Beobachten – Beschreiben – Beurteilen, In: E. Preuß/U. Itze/H. Ułonska (Hrsg.): Lernen und Leisten in der Grundschule, S. 230 — 262.
- Möller, K./Wittenbruch, W. (1992): Primarstufenlehrerbildung als Aufgabenfeld der Universität. In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 13—19.

Müller, U. (1993): Mediävistik und interkulturelle Germanistik. Beispiele einer sinnvollen Symbiose. In: B. Thum/ G.-L. Fink (Hrsg.): Praxis interkultureller Germanistik. Forschung – Bildung – Politik. Beiträge zum II. Internationalen Kongreß der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik, Straßburg 1991. München: iudicium, S. 855—867.

Müller-Michaels, Harro (1993): Die selbst verordnete Not – Anmerkungen zur permanenten Krise der Didaktik. In: J. Janota (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht im historischen Wandel. Tübingen: Niemeyer, S. 148—155.

Müller-Rolli, S. (1989): Lehrer. In: Dieter Langewiesche und Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V, 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: C.H. Beck, S. 240—258.

Müller-Solger, H. (1994): Europa der Regionen – Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsforschung. In: G. Brinkmann (1994): Europa der Regionen. Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsforschung. Köln u.a.: Böhlau, S. 101 – 109.

Murch, G. M./ Woodworth, G. L. (1977): Wahrnehmung. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.

Nehr, M. u.a. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim u.a.: Beltz.

Neumann, U. (1980): Erziehung ausländischer Kinder: Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien. Düsseldorf: Schwann.

Neumann, U./ Häberlein, J. (2001): Länderbericht Hamburg. In: I. Gogolin/ U. Neumann/L. Reuter (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 157—186.

Nieke, W. (1982): Migranten, Minoritäten und Ausländerpädagogik – Schwierigkeiten bei der Bezeichnung und begrifflichen Erfassung. In: M Fritsche/H. Rieken (Hrsg.): Sprach- und Kulturarbeit mit Ausländern. Bericht einer Tagung am 20. und 21. Februar 1982. Oldenburg, S. 7—17.

Nieke, W. (1992): Konzepte Interkultureller Erziehung: Perspektivenwechsel in der Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: R.S. Baur/G. Meder/V. Previšić (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider, S. 47—70.

Nieke, W. (1995). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, Opladen: Leske+Budrich.

Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag, 2., über.u.erg. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.

Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: H.-U Otto, T. Rauschenbach, P. Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske+Budrich, S. 7—27.

Niekrawitz, C. (1991): Interkulturelle Pädagogik im Überblick: Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Nieto, S. (1998): Cultural Difference and Educational Change in a Sociopolitical Context, In: A. Hargreaves et al. (Ed.): The International Handbook of Educational Change, Vol.5, Part 1, Dordrecht u.a.: Kluwer, S. 418—439.

Nikolaou, G. (2000): Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. [Integration und Erziehung der ausländischen Schüler in der Primarstufe. Von der „Homogenität“ zur Multikulturalität]. Athen: Ellinika Grammata.

Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrerinnenausbildung. Bad/Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Oelkers, J. (1996): Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. In: D. Hänsel/ L. Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim; Basel: Beltz, S. 39—53.

Oelkers, J. (2000): Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred u.a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?: Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 127—148.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe/ W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70—182.

Ohlhaber, F./ Wernet, A. (Hrsg.) (1999): Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske+Budrich.

Opitz, S. (1997): Interkulturelle Kompetenz Skandinavien-Deutschland: ein Handbuch für Fach- und Führungskräfte. Düsseldorf: Raabe.

Opitz, S. (Hrsg.) (1997): Vorbemerkung. In: Ders.: Interkulturelle Kompetenz Skandinavien-Deutschland: Ein Handbuch für Fach- und Führungskräfte. Düsseldorf: Raabe, S. 7—9.

Oser, F. (Hrsg.) (1998). Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske+Budrich.

Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Ders./ J. Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur u.a.: Rügger, S. 215—342.

Osterkamp, U. (1996). Rassismus als Selbstentmächtigung: Texte aus dem Arbeitszusammenhang des Projekts Rassismus/Diskriminierung. Berlin u.a.: Argument

Pädagogisches Institut (1999a): Αναλυτικό πρόγραμμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές. [Lehrplan des Unterrichts der griechischen Sprache an Remigranten-Schülern und ausländischen Schülern] Athen: Pädagogisches Institut.

Pädagogisches Institut (1999b): Οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και επιλογή ύλης από τη «Νεοελληνική Γλώσσα». [Anweisungen zum Unterricht des Griechischen als Zweit- bzw. Fremdsprache in der Sekundarstufe und Auswahl des Materials aus dem Schulbuch „Neugriechische Sprache“] Athen: Pädagogisches Institut.

Pädagogisches Institut (1999c): Βιβλιογραφία [Literaturverzeichnis]. Athen. Pädagogisches Institut.

Pädagogisches Institut (1999d): Προβλήματα κοινωνικής και σχολικής ένταξης παιδιών παλιννοστούντων ομογενών. [Probleme gesellschaftlicher und schulischer Integration Remigranten-Kinder] Athen: Pädagogisches Institut.

Paleologou, N. (2002): Σχολική επίδοση και αξιολόγηση μαθητών: Αποτελέσματα πανελλαδικής έρευνας [Schulische Leistung und Beurteilung der Schüler: Ergebnisse einer panhellenischen Befragung], Makedonia (10-06-02).

Palaiologou, N. (2003): Διαπολιτισμική ετοιμότητα σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και ειδικούς παιδαγωγούς. Ανάγκες για διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμβουλευτική και ειδική αγωγή. [„Interkulturelle Bereitschaft“ bei zukünftigen Lehrern und Sonderpädagogen. Die Notwendigkeit einer Interkulturellen Erziehung, Beratung und Sonderpädagogik.]. In Georgogiannis, P. (Hrsg.): Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με Θέμα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (Πάτρα 20-22 Ιουνίου 2003), Τόμος Β, Patras: Universität Patras, Zentrum für Interkulturelle Erziehung, S. o.A.

Pantidis, S./Pasias, G. (2003): Έννοια, περιεχόμενο, κατευθύνσεις μιας θεωρίας για την ΕΔΕ. [Bedeutung, Inhalt und Tendenzen einer Theorie zur europäischen Bildungsdimension]. In: G. Bagakis (Hrsg.): Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διασταση στην εκπαίδευση. [Der Lehrer und die europäische Dimension in der Erziehung]. Athen: Metaixmio, S. 44—56.

Papachristos, K. (1999): Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο μονοπολιτισμικός-εθνοκεντρικός προσανατολισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων. [Die „Interkulturelle Erziehung“ in der Europäischen Union und die monokulturell-ethnozentristische Orientierung der Bildungssysteme], *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Heft 49, S. 35—39.

Papakonstantinou, Th./Dellasoudas, L. (1997): Η προβληματική της εκπαίδευσης των αλλοδαπών μαθητών στη χώρα μας (Πρόταση αντιμετώπισης του προβλήματος). [Die Erziehungsproblematik bei ausländischen Schülern in unserem Land. (Vorschlag zur Bewältigung des Problems)]. In: M. Vamvoukas/ A. Hourdakis (Hrsg.): Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου. [Erziehungswissenschaft in Griechenland und in Europa: Tendenzen und Perspektiven, Tagungsband der 7. internationalen Tagung, Rethymnon, 3-5 November 1995]. Athen: Ellinika Grammata, S. 384—396.

Papoulia-Tselepi P. (1996): Η ευρωπαϊκή διασταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: νέο κρασί σε νέους ασκούς. [Die europäische Dimension in der Lehrerbildung. Neuer Wein in neuen Schläuchen]. In: A. Kosmopoulos/ A. Yfanti/ N. Petroulakis (Hrsg.): Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πρακτικά, 5^ο Διεθνές Συνέδριο, 27-29 Σεπτεμβρίου 1991, Πάτρα. [Erziehung in der EU. Tagungsband, 5. Internationale Tagung, 27-29 September 1991, Patras], Athen: Ellinika Grammata, S. 294—307.

Pfaffenberger, H. (1987): Probleme einer Praxisorientierten Ausbildung. Zielvorstellung: integrierte soziale Praxis. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Thema: Ausbildung zum Expertentum, Nr.1, S. 41-44.

Pfromm, M. (1992): Wie wird der Primarstufenstudiengang aus der Sicht der Studierenden biographisch erfahren und bearbeitet? In: W. Wittenbruch/K. Möller (Hrsg.): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster, Hamburg: Lit, S. 80-85.

Pirgiotakis, I. E. (2000): Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. [Einführung in die Erziehungswissenschaft]. Athen: Ellinika Grammata.

Piroth, G. (1982): Schwerpunkte der Ausländerpädagogik in den kommenden Jahren. In: H. Frey / G. Piroth /E. Renner (Hrsg.): Ausländische Kinder im Unterricht. Erfahrungen, Materialien, Hilfen zu einer mehrkulturellen und integrativen Pädagogik. Heinsberg: Dieck, S. 11—28.

Piroth, G. (1982b): Kulturaustausch als Prinzip im gemeinsamen Unterricht mit deutschen und ausländischen Kindern. Möglichkeiten einer Umsetzung. H. Frey / G. Piroth /E. Renner (Hrsg.): Ausländische Kinder im Unterricht. Erfahrungen, Materialien, Hilfen zu einer mehrkulturellen und integrativen Pädagogik. Heinsberg: Dieck, S. 233—259.

Plöger, W. (1994): Zur Entwicklung und zum gegenwärtigen Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Ein Rückblick. In: M.A. Meyer/Ders. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim: Beltz, S. 23—41.

Pommerin, G. (2001): Interkulturelle Erziehung – quo vadis?, In: L. Blumenstock/ H. Klein/ H. Petillon (Hrsg.): Lernziel Grundschule weiterentwickeln. Grundlagen, Anregungen, Beispiele. Weinheim u.a.: Beltz, S. 77—86.

Popp, M. (1991): Einführung in die Grundbegriffe der Allgemeinen Psychologie, 4. verb. Aufl.. München u.a.: Ernst Reinhardt.

Poschardt, D. (1997): Die Praxis – geliebtes Stiefkind in der ersten Phase. In: Edith Glumpler & Heinz S. Rosenbusch (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 122—132.

Poulis, P. (2001): Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί. [Erziehungsrecht und Institutionen]. Athen u.a.: Sakkoula.

Prenzel, A. (1997): Von der Kritik der Ausgrenzung zur Pluralität der Perspektiven – Nachdenken über Lernschritte zur Pädagogik der Vielfalt. In: S. Reinhardt/ E. Weise (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Fachdidaktiker behandeln Probleme ihres Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 191—199.

Preuss-Lausitz, U. (2000). Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder, *Die Deutsche Schule*, Heft 1, S. 23—40

Quasthoff, U. (1999): Zu Status und Perspektiven der Fachdidaktiken. In: D. Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung, Bochum: Projekt, S. 142—153.

Radtke, F.-O. (1987): Konjunkturen der Bildungspolitik – Aufstieg und Fall der Ausländerpädagogik als Studienfach. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Thema: Ausbildung zum Expertentum, Nr.1, S. 66—69.

Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können. Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. Opladen: Leske+Budrich.

Radtke, F.-O. (1999): Anstelle einer Einleitung: Autonomisierung, Entstaatlichung, Modularisierung – Neue Argumente in der Lehrerbildungsdiskussion? In: Ders. (Hrsg.): Lehrerbildung an der Universität: zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität; Dokumentation des Tages der Lehrerbildung an der Johann-Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main, 16. Juni 1999, Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft, Johann Wolfgang Goethe-Universität, S. 11—25.

Reich, H. H. (1976): Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: M. Hohmann (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf: Schwann, S. 149—184.

Reich, H. H. (1988): Ausländerpädagogik in der regulären Lehrerausbildung: ein Diskussionsbeitrag. In: H.-J. Krumm (Hrsg.): Lehrerausbildung Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik, Deutsch als Fremdsprache: Protokoll eines Seminars der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache, Hamburg, 5. - 6.12.1986, ZFI Arbeitsberichte 7/1988, Hamburg : Zentrales Fremdspracheninstitut, Univ. Hamburg, S. 21—30.

Reich, H. H. (1994): Herkunftssprachen „anstelle einer Fremdsprache“. Ein Vergleich zwischen England, Frankreich und (West-) Deutschland. In: S. Luchtenberg/ W. Nieke (1994): Interkulturelle

Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann. Münster u.a.: Waxmann, S. 25—37.

Reich, H. H. (1997). Interkulturelle Pädagogik— eine Zwischenbilanz. In: C. Allemann-Ghionda (Hrsg.). Multikultur und Bildung in Europa, 2. verb. Aufl., Bern: Lang, S. 55—79.

Reich, Hans H. (1998): EUNIT. In: EUNIT (Hrsg.): Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen/Skills and abilities required for teaching in multilingual schools/Kwalificaties voor het onderwijzen in meertalige scholen. Münster u.a.: Waxmann, S. 3—5.

Reich, Hans H. (1998a): Vielsprachigkeit als Herausforderung der Lehrerbildung. In: EUNIT (Hrsg.): Qualifikationen für das Unterrichten in mehrsprachigen Schulen/Skills and abilities required for teaching in multilingual schools/Kwalificaties voor het onderwijzen in meertalige scholen. Münster u.a.: Waxmann, S. 6—17.

Reich, H. H. (2001): Erziehung zur Zweisprachigkeit in der mehrsprachigen Gesellschaft. In: M. Vamvoukas/ A. Hatzidaki (Hrsg.): Μάθηση και Διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δευτέρας γλώσσας. Πρακτικά συνεδρίου. Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, Τόμος Β. [Lernen und Lehren der griechischen Sprache als Muttersprache und Zweitsprache. Schlussbericht der Tagung Rethymnon – Universität von Kreta 6-8 Oktober 2000 Band B] Rethymnon: Atrapos, S. 19—33.

Reich, H. H. /Holzbrecher, A./ Roth, H. J. (2000): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 7—9.

Reinhardt, S./ Weise, E. (1997): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. Fachdidaktiker behandeln Probleme ihres Unterrichts. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 7—12.

Rieken, H. (1982): Ergänzungsstudiengang „Lehrer für ausländische Kinder“ – ein notwendiger Versuch unter widrigen Rahmenbedingungen. In: Fritsche, M./ Ders. (Hrsg.): Sprach- und Kulturarbeit mit Ausländern. Bericht einer Tagung am 20. und 21. Februar 1982. Oldenburg, S. 56—74.

Röber-Siekmeyer, C. (1989/1997): «Guten Tag!» - «Buenas dias!» - «Buon giorno!» - «Dobar dan!» - «Kali-mera» - «Merhaba!». Kinder in einer Einwanderungsgesellschaft. Ein Unterrichtsprojekt. In: M. Fölling-Albers (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule, 7. Auflage. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. , S. 171—180.

Röber-Siekmeyer, C. (1997): Deutsch für Kinder anderer Muttersprache. Wege zu einer umfassenden Förderung. In: D. Haarmann (Hrsg.): Handbuch Grundschule, Bd. 2 Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. 3. akt. u. neu ausg. Aufl., Weinheim; Basel: Beltz, S. 184—195.

Rohracher, H. (1976): Einführung in die Psychologie, 11. unv. Aufl., München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg.

Rokos, D. (1999): Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία που αναδύεται. Πανελλήνιο επιστημονικό συνέδριο. [Universität und sozialer Wandel. Panhellenischer griechischer Kongress]Athen: Ellinika Grammata, S. 16—43.

Roloff, H.-G. (1997): ‚Kenntnis‘ und ‚Kreativität‘. Zu den Forderungen an die zweite Germanistik-Reform. In: A. Bentfeld/W. Delaber (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 75—91.

Rosenthal, R./Jacobsen L. (1976). Pygmalion im Unterricht, 3. Aufl., Weinheim u.a.: Beltz

- Roßbach, H.-G. (2001): Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In: W. Einsiedler u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. S. 143—148.
- Roth, H. J. (2000): Allgemeine Didaktik. In: H. H. Reich/ A. Holzbrecher/ H. J. Roth (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske+Budrich, S. 11—53.
- Roth, H. J. (2002): Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen: Leske+Budrich.
- Samuilides, C. (1992): Ιστορία του Ποντιακού Ελληνισμού. [Geschichte der Pontus-Griechen] Saloniki. Bros Kiriakidi.
- Sarantiti, E. (2001/1996): Κάποτε ο κυνηγός... [Irgendwann hat der Jäger...] 5. Ausgabe. Athen. Kastanioti.
- Sayler, W. M. (1996): Kinder verschiedener Kulturen. In: J. Lompscher u.a. (Hrsg.): Leben. Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand, S. 144—161.
- Schade, E. (1986): Deutsch als Zweitsprache – Ein neues Fach in Schule und Hochschule. In: A. J. Tumat (Hrsg.): Migration und Integration. Ein Reader. Baltmannsweiler: Schneider, S. 257—290.
- Schaub, H./Zenke, K. G. (2000). Wörterbuch Pädagogik, 4., grundl. überarb. u. erw. Aufl., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Schmidtke, H.-P. (1987): Ausländerpädagogik und Europäisches Bewußtsein. Ein Studiengang wird ausgehöhlt. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Thema: Ausbildung zum Expertentum, Nr.1, S. 69.
- Schmitt, G. (1985): Deutschunterricht. In: W.K. Roth (Hrsg.): Ausländerpädagogik I. Unterricht und Elternarbeit. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, S. 82-107.
- Schmitt, R. (1994): Ausbildung für die Grundschule. Studium – Vorbereitungsdienst – Fort- und Weiterbildung. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schmitt, R. (Hrsg.) (2001a): Grundlegende Bildung in und für Europa. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schmitt, R. (2001b): Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. BundesGrundschulKongress 1999...und das Jahr danach. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Schröder, H. (1990). Leistung in der Schule, Begründung – Forderung – Beurteilung, München: Arndt.
- Seibert, N. (2001a): Vorwort. In: Ders. (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.11.
- Seibert, N. (2001b): Lehrerbildung zwischen Reformstau und Profilbildung. In: Ders. (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S.13—27.
- Seipp, B. (1999a): Kenntnis und Umsetzbarkeit schulrelevanter Erlasse am Beispiel „Begegnungssprachen in der Grundschule“. Ergebnisse einer Befragung bei Absolvent(inn)en des Studiums der Primarstufe. In: D. Höltershinken (Hrsg.): Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und

Vorschläge zur Neugestaltung – aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung, Bochum: Projekt, S. 24—33.

Seipp, B. (1999b): Schulpraktische Studien aus der Sicht von Absolvent(inn)en des Lehramts für die Primarstufe. In: D. Höltershinken (Hrsg.): *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung*, Bochum: Projekt, S. 53—67.

Seipp, B./ Wittmann, E. (1999): Grundschullehrer(innen)-Ausbildung zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Praxis. Ergebnisse einer Umfrage bei Absolvent(inn)en der ersten Ausbildungsphase für das Lehramt für die Primarstufe. In: D. Höltershinken (Hrsg.): *Lehrerbildung im Umbruch. Analysen und Vorschläge zur Neugestaltung – aus der Arbeit des Modellversuchs Zentrum für Lehrerbildung*, Bochum: Projekt, S. 15—23.

Skutnabb-Kangas, T. (1992). Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheiten-kindern, *Deutsch lernen*, Heft 1, S. 38—67

Sowinski (1995): Das Studium der Germanistik. In: Ch. Dürscheid/ H. Kircher/B. Sowinski (Hrsg.): *Germanistik*. Köln u.a.: Böhlau S.13—18.

Spinner, K. H. (1995): Deutschunterricht zwischen interdisziplinärer Zerfransung und Fachidiotie: Für eine neue Identität des Faches. In: L. Jäger (Hrsg.): *Germanistik: Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung. Vorträge des deutschen Germanistentages 1994*. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 204—213.

Stadt Köln (1999): Zweisprachiges Lehren und Lernen in der Grundschule. Hearing des Ausländerbeirates der Stadt Köln 26. April 1999.

Stamelos, G. (1999): Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές - Παρούσα κατάσταση – Προοπτικές. [Die universitären Pädagogischen Fachbereiche. Tradition -Gegenwart - Perspektiven]. Athen: Gutenberg.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1980). *Statistisches Jahrbuch 1980 für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Kohlhammer.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1990). *Statistisches Jahrbuch 1990 für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Metzler-Poeschel.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2000). *Statistisches Jahrbuch 2000 für die Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart: Metzler-Poeschel.

Steiner-Khamsi, Gita (1996): Ist ein „neues Allgemeinbildungskonzept“ besser als ein altes? In: I. Gogolin / M. Krüger-Potratz/ N. Wenning (Hrsg.): *Zum Verhältnis von Interkultureller und Allgemeiner Bildung. Beiträge zur 2. Arbeitstagung der AG auf Zeit Interkulturelle Bildung der DGfE*, Hamburg, Juni 1995, Münster: Westfälische Wilhelms-Universität, Arbeitsstelle Interkulturelle Studien S. 37—44.

Steinig, W./Huneke, H.-W. (2002): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.

Stergiou, Andreas (i. D.): Ο βίος και η δράση των πολιτικών προσφύγων στο Ανατολικό Μπλόκ. [Leben und Wirkung der politischen Flüchtlinge in den Ostblock- Ländern] In: *Ιστορία της Νεοελληνικής Διασποράς, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 4-6 Ιουλίου 2003* [Geschichte der Neugriechischen Diaspora. Tagungsband der internationalen Tagung, 4-6 Juli 2003]. Rethymon: Universität Kreta, S. o.A.

Strobel-Eisele (2004): Bildung, Qualifikation und Selektion als Bestimmungsgrößen einer pädagogischen Theorie der Schule, *Neue Sammlung*, Heft 1, S. 65—75.

Sünkel, W. (1997): Oberlehrerausbildung und Erziehungswissenschaft. Ein Zusammenhang in zwei Beispielen. In: E. Glumpler/ H. S. Rosenbusch (Hrsg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, S. 64—72.

Szczyrba, B./Wildt, J. (2000): Neuere Empfehlungen zur Reform der Lehrerbildung – eine Synopse. In: Bayer, Manfred u.a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz?: Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 327—349.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim; Basel: Beltz.

Terhart, Ewald (2001): Lehrerbildung – quo vadis?, *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4, S. 548—558.

Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz Münster: Zentrale Koordination Lehrerausbildung.

Tillmann, K.-J. (2002): Der PISA-Schock. Ergebnisse und Konsequenzen. Statement. In: Institut für Bildungsmedien e.V. (Hrsg.): "PISA" und die Folgen: deutsche Bildungspolitik in der Schräglage : zum Stand der Diskussion über die Ziele von Bildung und Erziehung nach den ernüchternden Ergebnissen der internationalen Schülervergleichsstudie; eine Dokumentation zum "Forum Bildung", die Bildungsmesse 2002, Köln, 19. - 23.02.2002 . Frankfurt am Main: Institut für Bildungsmedien, S. 20—22.

Tomlinson, S. (1989): Training for multiculturalism. In: V. A. McClelland/V.P. Varma (Ed.): Advances in teacher education, London: Routledge, S. 119—140.

Touloupis, D. (1994a). Σχολική επίδοση και ένταξη των παλιννοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία [Schulleistung und Integration der Remigranten- und der Ausländerschüler an Primarschulen] Teil A, *Elefthero Paidagogiko Bema* Heft 2, S. 6—9

Touloupis, D. (1994b). Σχολική επίδοση και ένταξη των παλιννοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία [Schulleistung und Integration der Remigranten- und der Ausländerschüler an Primarschulen], Teil B, *Elefthero Paidagogiko Bema*, Heft 3, S. 6—8

Touloupis, D. (1994c). Σχολική επίδοση και ένταξη των παλιννοστούντων ομογενών και των αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν στα δημόσια δημοτικά σχολεία [Schulleistung und Integration der Remigranten- und der Ausländerschüler an Primarschulen], Teil C, *Elefthero Paidagogiko Bema*, Heft 4, S. 3—9

Tressou, E. /Stathi, P. (1997): Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Μια ειδική περίπτωση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. [Thraziens muslimische Minderheit. Ein besonderer Fall tertiärer Ausbildung], *SynchronaThemata*, Heft 6, S. o.A..

von Trotha, K. (1994): Europa der Regionen – Aufgaben und Perspektiven aus landespolitischer Sicht. In: G. Brinkmann (1994): Europa der Regionen. Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsforschung. Köln u.a.: Böhlau, S. 23 – 33.

Tsiakalos, G. (2000): Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. [Einführung in die bzw. Leitfaden zur antirassistische(n) Erziehung] Athen: Ellinika Grammata.

- Tzintzidis, A./ Vergidis, D. (2004): Μετεκπαίδευση των δασκάλων και διαπολιτισμική εκπαίδευση [Lehrerweiterbildung und Interkulturelle Erziehung]. In: P. Georgogiannis (Hrsg.): Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με Θέμα Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα (Πάτρα 20-22 Ιουνίου 2003), Τόμος Β, Patras, S. 402—425.
- Uðar, A. (1984): Defizite in der Lehrerausbildung aus der Sicht eines Schulpsychologen. In: H. Essinger/A. Uðar (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider, S. 219—233.
- Uçar, A. (1993). Multikulturelle Gesellschaft und Bildungsprobleme der Migrantenkinder. In: H. Essinger & Ders. (Hrsg.): Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch, Von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung. Felsberg: Migro, S. 83—89
- Universität Hamburg (2001). Studienplan Erziehungswissenschaft. Hamburg: ZVV, Universität Hamburg.
- Üstünsöz-Beurer, D. (1997): Auslandspraktika als Instrumente einer europäischen Berufsqualifizierung. Entwicklung eines psychologischen Evaluationsmodells und Überprüfung einer Maßnahme der Berufswahlvorbereitung. Hagen: FernUniversität- Gesamthochschule – Hagen, S. 55ff..
- Vamvoukas, M./Kanakis, I. (1996): Γνώσεις και γνώμες μελλοντικών ελλήνων εκπαιδευτικών για το μέλλον της ευρωπαϊκής κοινότητας. [Kenntnisse und Einstellungen zukünftiger griechischer Lehrer hinsichtlich der Zukunft der EU]. In: A. Kosmopoulos/ A. Yfanti/ N. Petroulakis (Hrsg.): Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πρακτικά, 5^ο Διεθνές Συνέδριο, 27-29 Σεπτεμβρίου 1991, Πάτρα. [Erziehung in der EU. Tagungsband, 5. Internationale Tagung, 27-29 September 1991, Patras], Athen: Ellinika Grammata, S. 247—263.
- Van Dick, R. et al. (1997). Einstellungen zur Akkulturation. Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben, *Gruppendynamik*, Heft 1, S. 83—92.
- Vergeti, Maria (Hrsg.) (1994/2000): Από τον Πόντο στην Ελλάδα. Διαδικασίες διαμόρφωσης μιας εθνοτυπικής ταυτότητας. [Von Pontos nach Griechenland. Entwicklungen zur Bildung einer nationalen Identität] Thessaloniki: Kyriakidi.
- Vollert, M. (1982): Pädagogische Hochschule Weingarten: Modellversuch „Aufbaustudiengang Ausländerpädagogik“ Baden-Württemberg. In: M. Fritsche / H. Rieken (Hrsg.): Sprach- und Kulturarbeit mit Ausländern. Bericht einer Tagung am 20. und 21. Februar 1982. Oldenburg. S. 75—85.
- Voss, B./ Reiter, S. (2001): Fremdsprachliches Lernen. In W. Einsiedler u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 443—454.
- Wagner et al. (2000). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Problemsituationen: Die Bedeutung von ethnischen Einstellungen, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Heft 1, S. 46—65
- Walter, P. (2001): Pädagogische Kompetenz und Erfahrung in kulturell heterogenen Grundschulen, In: Auernheimer u.a. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, Opladen: Leske+Budrich, S. 111—139.
- Weisgerber, B. (2001): Sprachförderung in der Grundschule, In: L. Blumenstock, H. Klein, H. Petillon (Hrsg.): Lernziel Grundschule weiterentwickeln. Grundlagen, Anregungen, Beispiele. Weinheim u.a.: Beltz, S. 127—136.

Wenger, L. (1991): Qualifikation als Gegenstand unterschiedlicher Forschungsdisziplinen. Anmerkungen zur Diskussion um Schlüsselqualifikationen. In: K. Aschenrucker/ U. Pleiß (Hrsg.): Menschenführung und Menschenbildung. Perspektiven für Betrieb und Schule. Festschrift für Ernst Wurdack zum 65. Geburtstag. Hohengehren: Schneider, S. 192—208.

Werber, N. (1997): Es gibt keine Literatur – ohne Literaturwissenschaft. In: A. Bentfeld/W. Delaber (Hrsg.): Perspektiven der Germanistik. Neueste Ansichten zu einem alten Problem. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 176—194.

Wimmer, M. (1997): Fremde. In: C. Wulf (Hrsg.). Vom Menschen, Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 1066—1078.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 16.11.01, Berlin.

Wittenbruch, W. (1992): Ausbildung von Grundschullehrern und Grundschullehrerinnen an Universitäten – Kooperation und Korrespondenzen zwischen Disziplinen, Fächern und Lernbereichen. In: Ders. /K. Möller (1992): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 23-33.

Wittenbruch, W. (1995a): Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg: Agentur Dieck.

Wittenbruch, W. (1995b): Sieben Jahrzehnte deutsche Grundschule. In: Grundschule. Texte und Bilder zur Geschichte einer jungen Schulstufe. Heinsberg: Agentur Dieck, S. 9-78.

Wittenbruch, W./Möller, K. (1992): Primarstufen-Lehrerbildung an Universitäten. Münster u.a.: Lit, S. 95—152.

YPEPTH, Ministerium für nationale Bildung und Religionen, Sekretariat für Migrantenkinder & Interkulturelle Pädagogik (2000). Tabelle 1, Gesamtstatistik, 25. 07. 2000

Zentrum für Interkulturelle Pädagogik (1998): Πρόγραμμα για τη σχολική και κοινωνική ένταξη παλλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. [Konzeptionen für die schulische und soziale Integration von Migrantenschülern und ausländischen Schülern] Athen: Nationale und Kapodistria Universität Athen.

Zick, A. (1997). Vorurteile und Rassismus, Eine sozialpsychologische Analyse. Münster u.a.: Waxmann

Zisimopoulou, A. (2003): Ο εκπαιδευτικός και η διαπολιτισμική προσέγγιση: ο ρόλος των βασικών σπουδών, της επιμόρφωσης και της απόκτησης πρακτικής εμπειρίας. [Der Lehrer und die interkulturelle Annäherung: Der Stellenwert des grundständigen Studiums, der Fortbildung und des Erwerbs von Praxiserfahrungen]. In: G. Bagakis (Hrsg.): Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. [Der Lehrer und die europäische Dimension in der Erziehung]. Athen: Metaixmio, S. 181—192.

Zmas, A. (2003): Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες: Μια συγκριτική μελέτη ως προς τη διευρενή τους. [Europäische Bildungszuständigkeit: Eine vergleichende Studie hinsichtlich ihrer Erweiterung]. In: G. Bagakis (Hrsg.): Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. [Der Lehrer und die europäische Dimension in der Erziehung]. Athen: Metaixmio, S. 114—120.

Zöfel, Peter (2002): Statistik verstehen. Ein Begleitbuch zur computergestützten Anwendung. Eine Datenmenge – was tun? Ein Leitfaden zu statistischen Lösungen. München u.a.: Addison-Wesley.

Zografou, A. (1981): Zwischen zwei Kulturen. Griechische Kinder in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

Material – Deutschland:

Prüfungsordnungen der Bundesländer

Baden-Württemberg: Verordnung des Kultusministeriums über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I (GHPO I) vom 31.07.1998 geänd. durch die Verordnung des Kultusministeriums zur Änderung der Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung I vom 16. Dezember 1999 (GBL. S. 41ff).

Bayern: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I – LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. September 1997, (GVBL S. 541).

Berlin: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter (1. Lehrerprüfungsordnung – 1. LPO) vom 1. Dezember 1999 (GVBl. 2000, S. 1; redaktionell bearbeitete Fassung); Verordnung über die Ergänzenden Staatsprüfungen für Lehrämter (Ergänzungsprüfungsordnung – ESPO- (GVBl. 2001, S. 474.)

Brandenburg: Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) vom 31. Juli 2001. (GVBl., S. 494)

Bremen: Prüfungsordnung der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an öffentlichen Schulen vom 15. Dezember 1998 (GBL. der Freien Hansestadt Bremen 1999, S. 5).

Hamburg: Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Hamburger Schulen, vom 18. Mai 1982 (Hamburgisches GVBl., 28.05.1982).

Hessen: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 3. April 1995 geändert durch Verordnung zur Änderung der Verordnung über die ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 8.12.1999 (GVBl. S. 481ff.) und durch Dritte Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 14.09.2001 (GVBl.)

Mecklenburg-Vorpommern: Verordnung über die Erste Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen im Lande Mecklenburg-Vorpommern ab Matrikel 2000 (Lehrerprüfungsverordnung 2000 – LehPrVO 2000 M-V) vom 7. August 2000.

Niedersachsen: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Niedersachsen (PVO-Lehr I) vom 15. April 1998 (GVBl. S. 399) und RdErl. D. MK v. 8.5.1998.

Nordrhein-Westfalen: Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen (Lehramtsprüfungsordnung – LPO) in der Fassung der Bekanntmachung vom 23. August 1994 (GV. NRW. S. 754, 1995 S. 166) zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. September 2000 (GV. NRW. S. 647).

Rheinland-Pfalz: Landesverordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen vom 16. Juni 1982 (GVBl, S. 227) geändert durch die Verordnung vom 15.07.1992 (GVBl., S.231), geändert durch die Verordnung (§23) vom 28.06.1996 (GVBl, S.251), geändert durch die Verordnung vom 31.08.2000 (GVBl, S.367).

Saarland: Ausbildungs- und Prüfungsordnung für das Lehramt der Primarstufe vom 22. September 1994 (Amtsbl. S. 1410) – geändert durch VO vom 5. Juli 1996 (Amtsbl. S. 718).

Sachsen: Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Erste Staatsprüfung für Lehramter an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehramtsprüfungsordnung I – LAPO I) vom 13.03.2000 (GVBl, Nr. 6, 2000, S.166)

Sachsen-Anhalt: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehramter im Land Sachsen-Anhalt vom 19.06.1992 unter Berücksichtigung der Änderungsverordnungen vom 26.08.1993, vom 15.11.1995 und vom 29.12.1999 (GVBl, 14.01.2000).

Schleswig-Holstein: Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (Prüfungsordnung Lehrkräfte I – POL I) Vom 5. Oktober 1999 (GVOBl.,1999, S.312); Voraussetzungen und Anforderungen in den Prüfungsfächern der Ersten Staatsprüfungen gemäß Landesverordnung über die Ersten Staatsprüfungen der Lehrkräfte (POL I) vom 5. Oktober 1999. Erlass des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur vom 28. Januar 2000 – III 54 – 33.23.52.

Thüringen: Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen vom 6. Mai 1996 (GVBl. S. 645), zuletzt geändert Verordnung vom 6. Februar 1998 (GVBl. S. 29).

Material - Griechenland

(Falls nicht anders angegeben, so bildeten die Quelle der Studienführer und der Studienpläne die Studentensekretariate der PTDE)

PTDE Alexandroupolis

Dimikritio Panepistimio Thrakis, , PTDE, Studienführer 1991/92.

Dimikritio Panepistimio Thrakis, , PTDE, Studienführer 1996/97.

Dimikritio Panepistimio Thrakis, , PTDE, Studienplan 2002/03 (Quelle: <http://www.alex.elde.duth.gr/eled>, 23.04.2003).

PTDE Athen

Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, Studienführer, 1991/92.

Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, Studienführer, 1996/97.

Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, Studienführer, 2000/01.

Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, Studienführer, 2001/02.

Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, Studienführer, 2002/03.

PTDE Florina

Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, Abt. PTDE Florina, Studienplan Sommersemester 2002. (Quelle: http://www.nured-fl.auth.gr/pr_earino.htm, 19.02.2002).

Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, Abt. PTDE Florina, Studienführer 1996/97.

Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, Abt. PTDE Florina, Studienführer 2002/03.

PTDE Ioannina

Universität Ioannina, PTDE, Studienführer 1991/92.
Universität Ioannina, PTDE, Studienführer 1996/97.
Universität Ioannina, PTDE, Studienführer 2000/01, (Quelle:
http://www.uoi.gr/schools/edu/ptde/greek/programma_spoudon.htm, 11.09/2001 und 20.02.2002.)
Universität Ioannina, PTDE, Studienprogramm 2002/03.

PTDE PATRAS

Universität Patras, PTDE, Studienplan 2000/01.
Universität Patras, PTDE, Studienplan 2001/02.
Universität Patras, PTDE, Studienplan 2002/03.

Universität Patras, PTDE, Studienführer 1991/92.
Universität Patras, PTDE, Studienführer 1996/97.
Universität Patras, PTDE, Studienführer 2000/01.
Universität Patras, PTDE, Studienführer 2001/02.
Universität Patras, PTDE, Studienführer 2002/03.

PTDE Rethymnon

Universität Kreta, PTDE, Studienplan 1991/92.
Universität Kreta, PTDE, Studienplan 2000/01.
Universität Kreta, PTDE, Studienplan 2001/02.
Universität Kreta, PTDE, Studienplan Sommersemester 2003.
Universität Kreta, PTDE, Studienführer 1996/97.
Universität Kreta, PTDE, Studienführer 1999/00.

PTDE Rhodos

Universität Ägäis, PTDE, Studienplan 1991/92.
Universität Ägäis, PTDE, Studienplan 1996/97.
Universität Ägäis, PTDE, Studienplan 2000/2001.
Universität Ägäis, PTDE, Studienplan 2001/02.
Universität Ägäis, PTDE, Studienplan 2002/03.
Universität Ägäis, PTDE, Studienführer 2000/01.

PTDE Thessaloniki

Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, PTDE, Studienplan 1991/92.
Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, PTDE, Studienplan 1996/97.
Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, PTDE, Studienplan 2000/01.
Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, PTDE, Studienführer 2001/02.
Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, PTDE, Studienplan 2001/02.
Aristotelio Panepistimio Thessaloniki, PTDE, Studienplan 2002/03.

PTDE Volos

Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienplan 1991/92.
Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 1996/97.
Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 2000/01.
Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 2001/02.
Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienplan 2002/03.

ANHANG

ANHANG-II

ANHANG-III

ANHANG-IV

ANHANG Kapitel II

TABELLE 1

Hochschulstandorte mit einem grundschulbezogenen Studienabschluss und dem Studienfach Deutsch (vgl. <http://www.studienwahl.de>, Stand: 18.02.02; überarbeitete Fassung von FT):

Hochschule	Studiengang/-fach	Abschluss
1. <u>Universität Augsburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
2. <u>Otto-Friedrich-Universität Bamberg</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
3. <u>Universität Bayreuth</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
4. <u>Freie Universität Berlin</u>	Deutsch	Amt des Lehrers
4. <u>Freie Universität Berlin</u>	Deutsch	Amt des Lehrers mit einem wissenschaftlichen Fach und zwei Lernbereichen der Grundschulpädagogik
4. <u>Freie Universität Berlin</u>	Deutsch	Amt des Lehrers mit fachwissenschaftl. Ausbildung in zwei Fächern
5. <u>Humboldt-Universität zu Berlin</u>	Deutsch	Amt des Lehrers
5. <u>Humboldt-Universität zu Berlin</u>	Deutsch	Amt des Lehrers mit einem wissenschaftlichen Fach und zwei Lernbereichen der Grundschulpädagogik
5. <u>Humboldt-Universität zu Berlin</u>	Deutsch	Amt des Lehrers mit fachwissenschaftl. Ausbildung in zwei Fächern
6. <u>Technische Universität Berlin</u>	Deutsch	Amt des Lehrers mit fachwissenschaftl. Ausbildung in zwei Fächern
7. <u>Universität Bielefeld</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
8. <u>Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig</u>	Deutsch	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
9. <u>Universität Bremen</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
10. <u>Universität Dortmund</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
11. <u>Technische Universität Dresden</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
12. <u>Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
13. <u>Universität Erfurt</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
14. <u>Universität Essen</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
15. <u>Universität Flensburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
16. <u>Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
17. <u>Pädagogische Hochschule Freiburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
18. <u>Justus-Liebig-Universität Gießen</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
19. <u>Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
20. <u>Universität Hamburg</u>	Deutsch	Lehramt an der Grund- und Mittelstufe
21. <u>Universität Hannover</u>	Deutsch	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
22. <u>Pädagogische Hochschule Heidelberg</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen

23. <u>Universität Hildesheim</u>	Deutsch	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
24. <u>Pädagogische Hochschule Karlsruhe</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
25. <u>Universität Kassel</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
26. <u>Universität Koblenz-Landau, Abteilung Koblenz</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
27. <u>Universität zu Köln</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
28. <u>Universität Koblenz-Landau, Abteilung Landau</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
29. <u>Universität Leipzig</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
30. <u>Pädagogische Hochschule Ludwigsburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
31. <u>Universität Lüneburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
32. <u>Ludwig-Maximilians-Universität München</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
33. <u>Westfälische Wilhelms-Universität Münster</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
34. <u>Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
35. <u>Carl von Ossietzky Universität Oldenburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
36. <u>Universität Osnabrück</u>	Deutsch	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
37. <u>Universität Paderborn</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
38. <u>Universität Passau</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
39. <u>Universität Potsdam</u>	Deutsch	Lehramt Sekundarstufe I und Primarstufe
40. <u>Universität Regensburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen
41. <u>Universität Rostock</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
42. <u>Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
43. <u>Universität Siegen</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
44. <u>Hochschule Vechta (Universität)</u>	Deutsch	Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen
45. <u>Pädagogische Hochschule Weingarten</u>	Deutsch	Lehramt an Grund- und Hauptschulen
46. <u>Bergische Universität Wuppertal</u>	Deutsch	Lehramt in der Primarstufe
47. <u>Bayerische Julius-Maximilians-Universität Würzburg</u>	Deutsch	Lehramt an Grundschulen

TABELLE 2
Lehramtsbezeichnungen in den einzelnen Bundesländern

Lehramtstyp 1	
Lehramt an Grundschulen	<i>Bayern; Hessen; Sachsen; Sachsen-Anhalt; Thüringen;</i>

Lehramt der Primarstufe	<i>Nordrhein-Westfalen Saarland³⁴²</i>
Lehramtstyp 2	
Lehramt an Grund- u. Hauptschulen	<i>Baden-Württemberg; Mecklenburg-Vorpommern; Rheinland-Pfalz;</i>
Laufbahn Grund- u. HauptschullehrerIn	<i>Schleswig-Holstein</i>
LA für Sekundarstufe I/Primarstufe (Schwerp. Primarstufe)	<i>Brandenburg</i>
Lehramt an Grund- und Mittelstufe	Hamburg
LA an Grund-, u. Haupt- u. Realschule (Schwerpunkt GS)	<i>Niedersachsen</i>
Amt des Lehrers	<i>Berlin</i>
Lehramt Primarstufe/Sekundarstufe I - Schwerpunkt Primarstufe (mit Sekundarstufe I); Lehramt Primarstufe/Sekundarstufe I, Schwerpunkt Sekundarstufe I (mit Primarstufe)	<i>Bremen</i>

TABELLE 3

Regelstudienzeit gemäß der Prüfungsordnungen in den grundschulbezogenen Studiengängen der einzelnen Bundesländer

	6 Semester	7 Semester		8 Semester	9 Semester
Lehramts- typ I	Saarland	Bayern Augsburg Bamberg Bayreuth Eichstätt Erl.-Nürnberg München Passau Regensburg Würzburg Hessen Frankfurt Giessen Kassel Thüringen Erfurt	Nordrh.- Westf. Bielefeld Dortmund Essen Köln Münster Paderborn Siegen Wuppertal Sachsen- Anhalt Halle- Wittenberg Sachsen Dresden Leipzig		
Lehramts- typ II	Bad.-Württem. Freiburg Heidelberg Karlsruhe Ludwigsburg Schw.-Gmünd Weingarten	Rh.-Pfalz Koblenz Landau Schl.-Holstein Flensburg Berlin FU - Berlin HU- Berlin TU-Berlin	Brandenburg Potsdam Bremen Bremen Niedersachsen Braunschweig Hannover Hildesheim Vechta Lüneburg Oldenburg Osnabrück	Berlin FU - Berlin HU- Berlin TU-Berlin Hamburg Hamburg Meckl.-Vorpr. Rostock	

³⁴² Das Saarland bildet nicht zum Primarstufenlehrer aus. Interessierte Studierende können sich an das Nachbar-Bundesland Rheinland-Pfalz wenden (vgl. <http://www.uni-saarland.de/verwalt/student/studsekr/studienangebot.pdf>, 22.09.02, S.2.).

TABELLE 4

Vorverständnis der Verfasserin und Forschungsliteratur

a) Vorverständnis der Verfasserin

Begriffe wie Kultur innerhalb von erziehungswissenschaftlichen, soziologischen, linguistischen und literaturwissenschaftlichen Zusammenhängen:

Andere	kulturelle Vielfalt	Rechtsextremismus
Assimilation	Kulturkonflikte	Segregation
Deutsch als Fremdsprache	Multikulturell	Spracherwerb
Deutsch als Zweitsprache	Majorität	Stereotype
Fremde	Migranten	Vorurteile
Fremdenfeindlichkeit	Minderheiten	Zuwanderer
Integration	multikulturell	Zuwanderergruppen-bezeichnungen
interkulturell	Muttersprache	(Migranten, Aussiedler, Asylanten)
Kultur	Rassismus	Zweitsprache

b) Einführungsliteratur zur Interkulturellen Erziehung

Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die Interkulturelle Erziehung. 2. überarb. u. erg. Aufl., Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Antirassistische Erziehung	Flüchtlinge	Kulturelle Transformation
Arbeitsmigration	Herausforderung	Kulturdifferenz
Asylbewerber	Identität	Kulturelrelativismus
Ausland	Integration	Kulturuniversalismus
Ausländerfeindlichkeit	interethnisch	Minderheiten
Ausländerpädagogik	Interkulturelle Erziehung	Modernitätsdifferenz
Aussiedler	Interkulturelle Kommunikation	Multikulturell
Autochton	Interkulturelle	Multiperspektivische All-
Bikulturelle Bildung	Kommunikationsbarrieren	gemeinbildung
Eingliederungsprozess	Interkulturelle Pädagogik	Rassismus
Einigung	Konflikt	Vorurteile
Einwandererkolonie	Kulturalistische Konfliktdeutung	Zweisprachigkeit
Ethnizität	Kulturell	Zusammenleben
Ethnozentrismus	Kulturelle Differenz	
Europa	Kulturelle Identität	

Jungmann, Walter (1995): Kulturbeggnung als Herausforderung der Pädagogik: Studie zur Bestimmung der problemstrukturierenden Prämissen und des kategorialen Bezugsrahmens einer interkulturellen Pädagogik. Münster; New York: Waxmann:

Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik	Nationalerziehung
Basiskonsens	Kulturbeggnung	Sonderpädagogik für
einheitlich	kulturell	Migrantenkinder
Europa	Kultureller Wandel	vereinigt
Gesinnungsbildung	Kulturwissenschaft	
Herausforderung	multikulturell	
homogen	National	

Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2., über.u.erg. Auflage. Opladen: Leske+Budrich.

Agnozistischer Kulturrelativismus	Ethnozentrismus	Konkurrenz der Kulturen
-----------------------------------	-----------------	-------------------------

anthropologischer Universalismus	Eurozentrismus	Konventionlismus
antirassistische Erziehung	Feindbilder	Kulturalismus
aufgeklärter Eurozentrismus	Förderung	Kulturbegriff
Ausländer	Fremder	Kulturkonflikte
Ausländerpädagogik	Fremdsprachenunterricht	Kulturrelativismus
Begegnung	gleichwertig	Majorität
community education	Immigration	materialer Evolutionismus
Deutungsmuster	Interkulturelle Bildung	Menschenrechte
Diskursethik	Interkulturelle Diskurse	Minorität
Emmigration	Internationale Diskussion	multikulturelle Gesellschaft
Erziehung zu Frieden und Toleranz	Interkulturelle Erziehung	Multiversum der Kulturen
Ethik der Verständigung	interkulturelle Handlungskompetenz	sozio-ökonomischer
ethischer Evolutionismus	Interkulturelle Kommunikation	Reduktionismus
Ethischer und evolutionärer	Interkulturelle Kompetenz	Transkulturelle Invarianzen
Universalismus	Interkulturelle Konflikte	
Ethnie	Kampf der Kulturen	
	Konflikt	
	Konkurrent	

Niekrawitz, Clemens (1991): Interkulturelle Pädagogik im Überblick: Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Alle	Kultur	Universalismus
Ausländer	Kulturbegriff	Verantwortung
Ausländerpädagogik	Kulturirrationalismus	Vereinigtes Europa
bewusst	Kulturrelativismus	Vernunft
Defizithypothese	Kulturtranszendierende Bildung	Wertrelativismus
Empathie	Relativistische Konzepte	Zusammenleben
Evolutionärer Universalismus	Schulpolitik für ausländische	Zuwanderer
Hausaufgabenhilfegruppen	Kinder	Zweisprachigkeit
Herausforderung	Sonderpädagogik	
Initiativgruppen	Transkulturelle Erziehung	
Integration	Überwindung	
Interkulturelle Pädagogik	Universalistische Konzepte	
Kompensatorische Erziehung	Umgang	

c) Literatur zur „Interkulturellen Germanistik“

Luchtenberg, Sigrud (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/ New York: Waxmann.

Akzeptanz	Individuelle Zweisprachigkeit	Mehrperspektivität
Alle	Innersprachliche Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeit
Alltag	Integrative interkulturelle	Methoden interkulturellen Lernens
Alltagswissen	Sprachbildung	Methoden interkultureller
Analyse interkulturellen Lernens	Interkulturell	Sprachbildung
Anforderungen	Interkulturelle Didaktik	Multi-ethnisches Klassenzimmer
Bedeutung	Interkulturelle Erziehung	Multikulturalität

Bewertung	Interkulturelle Schulbuchanalyse	Nonverbale Kommunikation
Bikulturalität	Interkulturelle Sprachbildung	Perspektivenwechsel
Bildungsinhalte	Kommunikation	Reaktion
Bildungspolitik	Konsequenzen	Sachunterricht
Didaktik interkultureller sprachlicher Bildung	Kultur	Schulbücher
Entwicklung	Language Awareness	Schule
Entwicklungspsychologische Aspekte	Lehrbücher	Sprache
Erstsprache	Lehreraus- und forbildung	Sprachliche Bildung
Funktion	Lehrpläne	Unterrichtsformen
Identität	Lehrplanerweiterung	Varietäten
Idiomatik	Lehrplan- und	Verhalten
In-Beziehung-Setzen	Schulbuchentwicklung	Zweisprachigkeit
	Mehrkulturalität	Zweitsprache Deutsch

d) Bausch, Karl-Richard (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. Aufl.. Tübingen; Basel: Francke.

Disziplinen: Angewandte Linguistik, Psycholinguistik und Sprachpsychologie, Soziolinguistik, Erziehungswissenschaft, Lerntheorie und Lernpsychologie, Literaturwissenschaft, Kultur- und Landeswissenschaften
Arbeits- und Übungsformen: Aussprache-, Wortschatz- und Grammatikübungen; Kommunikative Übungen, Kreative Übungen, Lernerstrategien, Übungen zum Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben; Konversationsübungen. Ausländisch

Bilingual	Fremdsprachenlerner	Sprachlehrforschung
Bilingualer Bildungsgang	Frühkindlicher Bilingualismus	Sprachliches Curriculum
Curriculum	Herkunftssprachen	Übersetzen
Didaktik	Interkulturelle Kommunikation	<u>Unterrichtsmittel:</u> Lehrwerke,
Dolmetschen	Interkulturelles Lernen	Wörterbücher, Grammatiken,
Fachsprachen	internationaler Vergleich	Lesebücher, Lektüren,
Fachsprachendidaktik	Landeskunde	Anthologien, Textsammlungen,
Fehlerkorrektur	Lernersprachenanalyse	Materialien zum Selbstlernen
fremd	Literatur	Wohnbevölkerung
Fremdsprache:	<u>Medien:</u> visuelle, auditive,	Zweisprachigkeit
im Vorschul- und Primarbereich,	audiovisuelle, elektronische	Zweitsprachenunterricht Deutsch
im Sekundarbereich I/II,	Mehrsprachigkeit	
an Hochschulen,	Muttersprachenunterricht	
in der Erwachsenenbildung,	Fremdsprachenerwerb	
durch Massenmedien.	Sprachen:	
Fremdsprachenerwerb	Arabisch, Chinesisch,	
Fremdsprachenunterricht	Dänisch, Deutsch als Fremdsprache/	
Fremdsprachendidaktik	Zweitsprache usw.	
Fremdsprachenlehrer	Sprachenpolitik	
Fremdsprachenlehrer-Ausbildung		

TABELLE 5

Begriffsliste

Agnozistischer Kulturrelativismus	Deutsch als Zweitsprache	Fremdsprache:
Akzeptanz	Deutungsmuster	im Vorschul- und Primarbereich,
Alle	Didaktik interkultureller	im Sekundarbereich I/II,
Alltag	sprachlicher Bildung	an Hochschulen,
Alltagswissen	Diskursethik	in der Erwachsenenbildung,
Analyse interkulturellen Lernens	<u>Disziplinen:</u>	durch Massenmedien.
Anforderungen	Angewandte Linguistik,	Fremdsprachendidaktik
Andere	Psycholinguistik und	Fremdsprachenerwerb
Anthropologischer Universalismus	Sprachpsychologie, Soziolinguistik,	Fremdsprachenlehrer
antirassistische Erziehung	Erziehungswissenschaft,	Fremdsprachenlehrer-Ausbildung
Arbeitsmigration	Lerntheorie und Lernpsychologie,	Fremdsprachenlerner
Arbeits- und Übungsformen:	Literaturwissenschaft,	Fremdsprachenunterricht
Aussprache-, Wortschatz-	Kultur- und Landeswissenschaften	Frühkindlicher Bilingualismus
und Grammatikübungen;	Didaktik	Funktion
Kommunikative Übungen,	Dolmetschen	
Kreative Übungen,		Gesinnungsbildung
Lernerstrategien, Übungen	Eingliederungsprozess	gleichwertig
zum Hörverstehen, Leseverstehen,	einheitlich	
Schreiben; Konversationsübungen.	Einigung	Hausaufgabenhilfegruppen
Assimilation	Einwandererkolonie	Herausforderung
Asylbewerber	Emmigration	Herkunftssprachen
aufgeklärter Eurozentrismus	Empathie	homogen
Ausland	Entwicklung	In-Beziehung-Setzen
ausländisch	Entwicklungspsychologische	
Ausländer	Aspekte	Identität
Ausländerfeindlichkeit	Erstsprache	Idiomatik
Ausländerpädagogik	Erziehung zu Frieden und Toleranz	Immigration
Aussiedler	Ethik der Verständigung	Individuelle Zweisprachigkeit
Autochton	ethischer Evolutionismus	Initiativgruppen
	Ethischer und evolutionärer	Innersprachliche Mehrsprachigkeit
	Universalismus	
Basiskonsens	Ethnie	Integration
Bedeutung	Ethnizität	Integrative
Begegnung	Ethnozentrismus	interkulturelle Sprachbildung
Bewertung	Europa	
bewusst	Eurozentrismus	interethnisch
Bikulturalität	Evolutionärer Universalismus	interkulturell
bikulturelle Bildung		Interkulturell
Bildungsinhalte	Fachsprachen	Interkulturelle Bildung
Bildungspolitik	Fachsprachendidaktik	Interkulturelle Didaktik
Bilingual	Fehlerkorrektur	
Bilingualer Bildungsgang	Feindbilder	Interkulturelle Diskurse
	Förderung	Internationale Diskussion
	Flüchtlinge	Interkulturelle Erziehung
community education	fremd	interkulturelle Handlungskompetenz
Curriculum	Fremde	Interkulturelle Kompetenz
	Fremdenfeindlichkeit	Interkulturelle Konflikte
Defizithypothese		Interkulturelle Kommunikation
Deutsch als Fremdsprache		Interkulturelle
		Kommunikationsbarrieren
		Interkulturelles Lernen
Interkulturelle Pädagogik	Methoden	Transkulturelle Invarianzen

Interkulturelle Schulbuchanalyse	interkultureller Sprachbildung	Übersetzen
Interkulturelle Sprachbildung	Migranten	Überwindung
internationaler Vergleich	Minderheiten	Umgang
	Minorität	Universalismus
	Modernitätsdifferenz	Universalistische Konzepte
	Multi-ethnisches Klassenzimmer	Unterrichtsformen
Kommunikation		Unterrichtsmittel: Lehrwerke,
Kampf der Kulturen	Multikulturalität	Wörterbücher, Grammatiken,
Kompensatorische Erziehung	Multikulturell	Lesebücher, Lektüren,
Konflikt	multikulturelle Gesellschaft	Anthologien, Textsammlungen,
Konkurrent		Materialien zum Selbstlernen
Konkurrenz der Kulturen	Multiperspektivische	
Konsequenzen	Allgemeinbildung	Varietäten
Konventionismus	Multiversum der Kulturen	vereinigt
Kultur	Muttersprache	Verantwortung
Kulturalismus	Muttersprachenunterricht	Verhalten
Kulturalistische Konfliktdeutung		Vernunft
Kulturbegegnung	National	Vorurteile
Kulturbegriff	Nationalerziehung	
Kulturell	Nonverbale Kommunikation	Wertrelativismus
Kulturelle Differenz		Wohnbevölkerung
Kulturelle Identität	Perspektivenwechsel	
kulturelle Transformation		Zusammenleben
kulturelle Vielfalt	Rassismus	Zuwanderer
Kultureller Wandel	Reaktion	Zuwanderergruppenbezeichnungen
Kulturirrationalismus	Rechtsextremismus	(Migranten, Aussiedler, Asylanten)
Kulturwissenschaft	Relativistische Konzepte	Zweitsprachenunterricht Deutsch
Kulturkonflikte		Zweisprachigkeit
Kulturrelativismus	Sachunterricht	Zweitsprache
Kulturtranszendierende Bildung	Schulbücher	Zweitsprache Deutsch
Kulturuniversalismus	Schule	
	Schulpolitik	
Landeskunde	für ausländische Kinder	
Language Awareness	Segregation	
Lehrbücher	Sonderpädagogik	
Lehreraus- und -fortbildung	Sonderpädagogik	
Lehrpläne	für Migrantenkinder	
Lehrplanerweiterung	sozio-ökonomischer	
	Reduktionismus	
Lehrplan-	Sprache	
und Schulbuchentwicklung	Sprachen:	
Lernersprachenanalyse	Arabisch, Chinesisch,	
Literatur	Dänisch,	
	Deutsch als Fremdsprache/	
Majorität	Zweitsprache usw.	
materialer Evolutionismus	Spracherwerb	
Medien: visuelle, auditive,	Sprachenpolitik	
audiovisuelle, elektronische	Sprachlehrforschung	
Mehrkulturalität	Sprachliche Bildung	
	Sprachliches Curriculum	
Mehrperspektivität	Stereotype	
	Transkulturelle Erziehung	
Mehrsprachigkeit		
Menschenrechte		
Methoden interkulturellen Lernens		

Ergänzung der Begriffsliste aus dem Pretest

Alliierte Umerziehungspolitik	Hospitations- und Unterrichtspraxis	Migrations- und Integrationspolitik
-------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------------

Alphabetisierung außereuropäische und europäische Musik	Integrationspolitik Integrierte Fremdsprachenarbeit Interkulturalität interkultureller Deutschunterricht Internationaler Austausch Internationale Kooperationsobjekte islamischer Religionsunterricht	Muttersprache nicht deutsch Orient ostasiatisch Re-Education Regelunterricht Schwierigkeiten Second Language Acquisition (ISW) Sprachstandsanalyse
Bildungssystem in +Land	jüdisch	
Demokratieerziehung deutschsprachige Schweiz Deutsche Indienbilder Dialog der Kulturen Didaktik DaF/DaZ	Kulturspezifik Kulturverschiedenheit	
Entlehnung fremden Wortgutes EU		Tabuthemen Toleranzerziehung Treffpunkt
europäischer und deutscher Bildungspolitik	Landeskunde DaF Lehrwerkanalyse Lehrwerkkritik Lernberatung	verstehen
Fehleranalyse Fertigkeiten im DaF Förderschwerpunkt Förderunterricht Fremder	mehrsprachige Lerngruppen Migrantenkindern Migrantenliteratur Migration	Wortschatzarbeit Wortschatzerwerb
Gast Gastarbeiterliteratur Globalisierungsdebatte		<u>Xenos</u> Zuwanderererkinder

TABELLE 6
Prüfungsordnungen: Nationalübergreifende curriculare Bausteine

Lehramts- Typ	Bundes- Land	Pädagogik		Deutsch		Ergänzungs- studium
		Kenntnisse	Scheine	Kenntnisse	Scheine	
Lehramts- Typ 1	Hessen	+	-	+	-	+
	Nor.-Wes.	+	-	-	-	k.A.
	Bayern	+	-	-	-	+
	Sachsen	+	-	-	-	+
	Sa.-Anh.	+	-	+	-	+
	Thüringen	+	-	-	-	+
Lehramts- Typ 2	Bad.-Wür.	+	-	+	-	+
	Rh.-Pfalz	+	+	-	-	+
	Schl.-Hol.	-	+	+	-	+
	Brandenb.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
	Nieders.	+	+	+	-	+
	Berlin	-	+	+	-	+
	Bremen	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
	Hamburg	-	-	+	+	+
	Meckl.-V.	+	+	+ ³⁴³	-	+

³⁴³ Fach Deutsch (40 SWS).

TABELLE 7

Prüfungsordnungen und Fremdsprachenangebot als Erweiterungsfach

	Lehramts-typ1						Lehramts-typ2								
	B A Y	H E S	N W	S A	S.- An.	T H Ü	B W	B E R	B B	B R E ³⁴⁴	H A	M V	NIE	R P	S H
ENG	+	+		+		+	+	+	+		+	+	+	+	+
FRA	+	+		+		+	+	+	+		+	+		+	
RUS	+			+		+		+	+			+			
SPA	+								+		+	+			
ITA	+								+			+			
TÜR	+										+				
SORB				+					+						
Nieder- deutsch												+			+
POL									+			+			
FRIES															+
DÂN															+
CHIN	+														
JAP	+														
NGR	+														
PORT	+														
TSCHE	+														

TABELLE 8

Erziehungswissenschaft-Lehrangebot 2002

BADEN-WÜRTTEMBERG1) Pädagogische Hochschule FREIBURG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Freiburg und [http:// www.ph-freiburg.de/zentral/studium/lehrangebot/index.htm](http://www.ph-freiburg.de/zentral/studium/lehrangebot/index.htm), SS 2002)

Die Pädagogik Eugen Finks aus der Sicht östlichen Denkens (Chien) **ACB-eiv**; Bürgerliche Sozialisation in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts am Beispiel von S. de Beauvoir (Schlösser) **ACB-eiv**; Bildungssysteme in Europa: England und Wales (Brinkmann) **ACB-eiv**; Bildungsbiografien junger italienischer Migrantinnen (Burkard) **ACB-mmi**; Japan: Bildung, Kultur und Sprache (Schmitt) **ACB-eiv**; Unterricht mit Migrantenkindern in Europa (Schmitt) (*auch unter IB und Veranstaltungen zum Unterricht mit Migrantenkindern*) **SCB-mmi**; Wissenschaftstheorie für Pädagogen (auch unter interkulturellem Aspekt) (Schmitt) (*auch unter IB*) **ACB –mmi**; Frauen, Zweisprachigkeit und Bildung in Afrika: Beispiel Mosambik (Schmitt) (*auch unter IB:Erz. B.*) **ACB-mmi**; Unterricht mit Roma-Kindern (Schmitt-Lotz) **SCB –mmi**; Deutsch und Französisch im Kontakt. Französisch in der Grundschule (Röber-Siekmeyer/Mertens) **SCB-eiv**; Unterricht mit Migrantenkindern in Europa (Schmitt) **(WH) SCB**; Phonetik und Phonologie für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (Giesinger/Kindler) **(WH)** **SCB**; Wissenschaftstheorie für Pädagogen (auch unter interkulturellem Aspekt) (Schmitt) **(WH) ACB**; Bildungsbiografien junger italienischer Migrantinnen (Burkard) **(WH) ACB**; Unterricht mit Roma-Kindern (Schmitt-Lotz) **(WH) SCB**; Bildung, Beruf und Schule für das 21. Jahrhundert (auch unter dem Aspekt Globalen Lernens) (Schmitt/Rantis) **ACB –eiv**; Japan: Bildung, Kultur und Sprache (Schmitt) **(WH) ACB**; Frauen, Zweisprachigkeit und Bildung in Afrika: Beispiel Mosambik (Schmitt) **(WH) ACB**; Interkulturelle Identität –Konflikte, Chancen, Herausforderungen und didaktische Konsequenzen (Portera) (*auch unter Veranstaltungen zum Unterricht mit Migrantenkindern*) **SCB –mmi**; Adoleszenz, Identität und Kultur (Wenzler-Cremer) **ACB-mmi**; Forschend lehren lernen: Interkultureller Schüleraustausch auf dem Prüfstand (Befragung an Freiburger Schulen) (Holzbrecher) **ACB –mmi**; Foto-Projekt „Eigenes und Fremdes“ (Holzbrecher) **ACB-mmi**.

³⁴⁴ Keine Angabe.

2) Pädagogische Hochschule HEIDELBERG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Heidelberg)

Interkulturelle Erziehung oder „Kampf der Kulturen“? (Dietrich) **ACB-mmi**; Zuwandererkinder fördern (Dietrich) (*auch unter ILL*) **SCB –mmi**; Schwierigkeiten von jungen Menschen, deren Muttersprache nicht deutsch ist, in und mit der deutschen Schule: Ansätze zur förderungs-orientierten Diagnostik (Kornmann) **SCB-mmi**; Frühes Fremdsprachenlernen aus grundschulpädagogischer Sicht (bilingual deutsch-englisch) (Lange); (*Auch unter Anfangsunterricht*) **SCB-eiv**; Interkulturelle Erziehung oder „Kampf der Kulturen“? (WH) **ACB**; Zuwandererkinder fördern (WH) **SCB**; Schwierigkeiten von jungen Menschen, deren Muttersprache nicht deutsch ist, in und mit der deutschen Schule: Ansätze zur förderungs-orientierten Diagnostik (WH) **SCB**; Selbstgesteuertes Lernen mit Zuwandererkindern (Sawicki-Theis) **SCB-mmi**; Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsversuche und Handlungsmöglichkeiten (Schluchter) **ACB-mmi**; Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Steinig) **WH SCB**; Begegnung, Bewegung, Kultur: Das Eigene und das Fremde entdecken und verstehen durch kreative Methoden (mit Kompaktpphase) (Süßdorf) **SCB-mmi**; Sprachkurse: Kontrastive Sprachbetrachtung Deutsch – Russisch (Welsch) **SCB-mmi**.

3) Pädagogische Hochschule PH Karlsruhe

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Karlsruhe)

Interkulturalität und Integration. Zur Situation Karlsruher Kinder in Familie, Schule und im Stadtteil (Binder/Heynen/Treibel-eivllian) (*ILL*) **ACB-mmi**; Zur Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern durch die Hauptschule (Hoge) (*FT: auch unter ILL; wird deswegen berücksichtigt*) **SCB-mmi**; Europa im Unterricht. Angewandte Aspekte für Grund-, Haupt- u. Realschule (Schmitz-Rixen) **SCB-eiv**; Aspects of Educational Reform in USA **ACB-eiv**; Kindheit in Karlsruhe. Erkundungsprojekt zu Situation, Förderung und Bildung von Schülern und Schülerinnen aus Migrantenfamilien (Denner) (*auch unter DA³⁴⁵ und ILL*) **ACB-mmi**; Interkulturelle Kompetenz: Methoden des interkulturellen Lernens und Trainingsmaßnahmen zum Erwerb interkultureller Kompetenz (Lüttich) **ACB-mmi**; „Frieden auf Erden“ – (nur) ein frommer Wunsch? Christliche und muslimische Perspektiven einer Friedensethik (Engelsberger/Ginaidi) **ACB-eiv**; Projekt: Sand und Seide – Mythos und Gegenwart der Seidenstraße. Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation einer Exkursion (Nebel/Kont) **ACB-eiv**; Deutsches Singspiel und französischer Opéra-comique. Musikalischer Austausch zwischen Paris und Wien im 18. Jahrhundert (Blank) **ACB-eiv**; Einführung in interdisziplinäre Arbeitsweisen: Geographie und Geschichte des Mittelmeerraumes (Thomale) **ACB-eiv**; Geschichte der Popularkulturen von Elvis bis Britney Spears (Schwan) **ACB-eiv**.

4) Pädagogische Hochschule LUDWIGSBURG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Ludwigsburg)

Kulturelle Integration (Marschelke) (*auch unter ILL und IB :Erz. B.*) **ACB-mmi**; Klaus Mollenhauers „Vergessene Zusammenhänge“. Über Kultur und Erziehung in der Pädagogik und mögliche Folgerungen für den Unterricht (Langer) (*auch unter IB :Erz. B.*) **SCB-mmi**; Probleme türkischer Kinder in öffentlichen Schulen (Aslan) **ACB-mmi**; Traditionen und gegenwärtige Entwicklungstendenzen in der Erziehungswissenschaft Russlands ((Ivanova) **ACB-eiv**; Orientalisches Christentum und Islam in Geschichte und Gegenwart (Nanko) **ACB-eiv**; Religion und Nation als normierende Faktoren in Migrantengesellschaften (Nanko) **ACB-mmi**; Texte zu Kulturtheorie (Rath) **ACB-mmi**; Die großen Weltreligionen (Hinduismus, Buddhismus, Islam) (Bailer) **ACB-eiv**.

5) Pädagogische Hochschule SCHWÄBISCH GMÜND

(vgl. <http://www.ph-gmuend.de/db95.html> ;ph-gmuend_vv_ss_02[1].pdf, 15.02.02)

Interkulturelle Erziehung, globales Lernen (Coburn-Staege) (*auch unter IB*) **ACB-mmi**; Video als jugendliches Ausdrucks- und interkulturelles Kommunikationsmedium. Begleitseminar zum Forschungsprojekt *chicam* (children in communication about migration) (Maier) (*auch unter IB*) **ACB-mmi**; eschichte des Judentums in Grundzügen. Von der Antike bis zur Gegenwart (Tilly) **ACB-eiv**; Buddhismus und christlicher Glaube. Versuch einer Begegnung (Loy) **ACB-eiv**; Begegnungen zwischen Christen und Muslimen. Geschichte des Dialogs im Orient und Okzident von den Anfängen bis zur Gegenwart (Schwaigert) **ACB-mmi**.

³⁴⁵ es werden die LV zum DA-Studienrichtung Ausländerpädagogik berücksichtigt, da diese auch von Studierenden des Erweiterungsfaches Interkulturelle Erziehung/Ausländerpädagogik besucht werden können. Hierbei wird der Studienbereich Auslandskunde/Inlandskunde im Sinne einer Interkulturellen Bildung den Erziehungswissenschaften zugerechnet. Es werden nur die interkulturellen LV berücksichtigt, die auch für GH angeboten werden.

6) Pädagogische Hochschule WEINGARTEN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Weingarten)
Interkulturelle Pädagogik- eine interdisziplinäre Grundlegung (Bühler) (*auch unter ILL*) **ACB-mmi**; Lernen für die „Eine Welt“ (Zahn) **SCB-eiv**.

BAYERN

7) Universität AUGSBURG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite http://www.philso.uni-augsburg.de/web1/LVSS/SS_Paedagogik.htm, 13.03.02, der Universität Augsburg)
eivnternationale Erwachsenenbildung – Politik und Konzepte (Klemm) **ACB-eiv**; Interkulturelle Kinderarbeit in kommunalen Projekten (HS als Lehrforschungsprojekt) (Herwartz-Emden) **ACB-mmi**; Schulische und berufliche Integration verschiedener Migrantengenerationen (Straßburger) **ACB-mmi**; Primarbildung in Europa – Bildungssysteme im Internationalen Vergleich (Eichner) **ACB-eiv**.

8) Universität BAMBERG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.univis.uni-bamberg.de>, 13.03.02, der Universität Bamberg)
es Lernen in der Grundschule (Handschuh) **SCB-mmi**

9) Universität BAYREUTH

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-bayreuth.de/vorlesungsverzeichnisse/sommer/fak4.htm>, 14.04.02, der Universität Bayreuth)
Fremdsprachenunterricht in der Grundschule (N.N.) **SCB-eiv**.

10) Universität EICHSTÄTT

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www-db.ku-eichstaett.de:8080/>, 14.03.02, der Universität Eichstätt)
Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (Knoll) **ACB-mmi**.

11) Universität ERLANGEN-NÜRNBERG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://univis.uni-erlangen.de/>, 14.03.02, der Universität Erlangen-Nürnberg)
Schule im internationalen Vergleich (Poschardt) **ACB-eiv**; Ethische und kulturelle Vielfalt in Erziehung, Schule und Unterricht (Asbrand) **ACB-mmi**; Konzeptionen der Grundschule im In- und Ausland (Helbig) **ACB-eiv**; Bayrisches Orient-Kolloquium (Hopfner u.a.) **ACB-eiv**; Ein europäisches Begegnungsprojekt: „Stadtprofile interkulturell“ (Mayer; Pommerin-Götze) **ACB-mmi**; Neue Entwicklungen und Modelle interkultureller Erziehung (Schreiner) **ACB-mmi**;

12) Ludwig-Maximilians-Universität MÜNCHEN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Ludwig-Maximilians-Universität München)
Internationale vergleichende Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft (Ditton) **ACB-eiv**; Bildung im Spannungsfeld nationaler und interkultureller Erziehung vom 16. bis zum 20. Jht. (Dollinger) **ACB-mmi**; Ausbildung zum interkulturellen Trainer/zur Trainerin (Gerstenmaier) (*auch Schulpädagogik*) **ACB-mmi**.

13) Universität PASSAU

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni.phil.uni-passau.de/vorlesungsverzeichnis/>, 5.04.02, der Universität Passau)
Erziehung zur „Nachhaltigkeit“: Umwelterziehung – Friedenserziehung – multikulturelle Erziehung (Pollak/A. Stark) **ACB-mmi**.

14) Universität REGENSBURG

Pädagogik – Regensburg – SS 2002

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite http://www.uni-regensburg.de/Studentisches/Stud_Info/vl_aktuell/pp/paedagogik.htm, 5.04.02, der Universität Regensburg)
Ausländische Kinder in der Grundschule (Kuchler) **SCB-mmi**.

15) Bayerische Julius-Maximilians-Universität WÜRZBURG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-wuerzburg.de/vv/SS02/>, 14.03.02, der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

Erziehungswissenschaft – Würzburg – SS 2002

Menschenwürde – Ein Beitrag zu einer interkulturellen Bildung (Köpcke-Duttler) **ACB-mmi**; Jules Ferry und die französische Schulreform der III. Republik (Harth-Peter) **ACB-eiv**; Pauline Kergomard und die Vorschulerziehung in Frankreich (Harth-Peter) **ACB-eiv**; Primarschulsystem in USA und Deutschland (Gutwerk) **ACB-eiv**.

BRANDENBURG

16) Universität POTSDAM

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-potsdam.de/studium/vvz/index.htm>, 5.04.02, der Universität Potsdam)

Reformpädagogik und Zionismus (Jacobi) **ACB-eiv**; Reform- und Alternativschulen in Europa (Spahn) **ACB-eiv**; Bildungsreform in den Ländern des ehemaligen „Ostblocks“ im Vergleich (Thiem) **ACB-eiv**; Begegnung mit fremden Sprachen in der Grundschule – Konzept und Realisierungsmöglichkeiten im Land Brandenburg (Heusinger) **SCB-mmi**.

BERLIN

17) Freie Universität BERLIN

(Freie Universität Berlin. Namens- und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester.

Erziehungswissenschaft für alle Lehrämter – FU-Berlin - SS 2002)

Lehrer und Lehrerbildung in Europa (Riedel) **ACB-eiv**; Ursachen von Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus anhand ausgewählter soziologischer und sozialpsychologischer; Erklärungsansätze und pädagogischer Interventionsstrategien (Masuch) **ACB-mmi**; Was ist Europa in Einheit und Vielfalt? – Die Entwicklung der abendländischen Rationalität der Lebensführung (Raschert) **ACB-eiv**; Schlüsselthemen und –probleme interkultureller Erziehung (Zimmer) **ACB-mmi**; Einführung in die interkulturelle Erziehung (Akpınar) **ACB-mmi**; Das Fremde als Problem interkultureller Erziehung (Zirfas) **ACB-mmi**; Die Bedeutung der Elternarbeit mit Migrantenfamilien für eine interkulturelle Erziehung (Akpınar) **ACB-mmi**; Internet und interkulturelles Lernen: Konzeptionen und Perspektiven (Hoff) **ACB-mmi**; Rassismus als Problem in der Schule (Harder) **ACB-mmi**; Interkulturelle Arbeit im Stadtteil (Akpınar) **ACB-mmi**; Modelle zur Entwicklung interkultureller Sensibilität (Ibaidi) **ACB-mmi**; Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht (Hoffmann) **SCB-mmi**; Das Jahr 1945 im europäischen Kinder- und Jugendbuch (Wieler) **SCB-eiv**; Weltreisen der Grundschulkinder. Diskussion einer pädagogischen Provokation (Mattenklott) **SCB-eiv**.

18) Humboldt-Universität zu Berlin

(Humboldt-Universität zu Berlin. Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 2002)

Didaktik interkulturellen Handelns (Henze) **SCB-mmi**; Import und Export von Bildungsreformen: Einführung in die vergleichende Transferforschung (Steiner-Khamsi) **ACB-eiv**; Der Name des Fremden (Hegel) **ACB-mmi**; Fiktiver Report – Fremde in Deutschland (Hegel) **ACB-mmi**; Interkulturelle Kompetenzentwicklung (Henze) **ACB-mmi**; Modelle der Sensibilisierung von zukünftigen Lehrer/innen für den multikulturellen Schulalltag (Nguyen) **ACB-mmi**; Buddhismus und Erziehung- Einführung in grundlegende Aspekte einer asiatischen Weltanschauung (Nguyen) **ACB-eiv**; „The making of history“: Schulbücher in China und Japan (Schulte) **ACB-eiv**; Whiteness Studies: Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich (Steiner-Khamsi) **ACB-eiv**; Alevitischer Islam und Erziehung (Ucar) **ACB-eiv**; Entstehung der modernen Bildungsinstitutionen in China (Xu) **ACB-eiv**; Die westliche Schule in vergl. Perspektive unter besonderer Berücksichtigung von Lateinamerika (Caruso/Schriewer) **ACB-eiv**; Methoden des interkulturellen Trainings (Henze) **ACB-mmi**; Die Konvention über die Rechte des Kindes – ein Grunddokument internationaler Sozialpädagogik (Lenhart) **ACB-eiv**; Forschungsseminar zur interkulturellen Kompetenzentwicklung im internationalen Vergleich (Henze) **ACB-eiv**; Kolloquium zur Vergleichenden Bildungsforschung (Schriewer) **ACB-eiv**; Einführung in die international vergleichende empirische Bildungsforschung (Lehmann) **ACB-eiv**; Programme für International Student Assessment der OECD (Baumert) **ACB-eiv**; Kindheit in verschiedenen Kulturen und Zeitepochen (Schütze) **ACB-eiv**; Migration und interkulturelle Erziehung (Schütze) **ACB-mmi**.

19) Technische Universität BERLIN

(Technische Universität Berlin. Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 2002)

Zwangsmigration als sozialisatorische Erfahrung (Albercht-Heide) **ACB-mmi**; Religion und multikulturelle Schule (Engin) **ACB-mmi**; Migrantenkinder in sozialen Brennpunkten (Engin) **ACB-mmi**; Aussiedlerkinder und

–jugendliche in Berlin (Kienast) **ACB-mmi**; Interkulturelle Kompetenz und Internet (Marburger) **ACB-mmi**; Bildungschancen und Bildungsprobleme f. Migrantenkinder u. –jugendliche (Marburger) **ACB-mmi**; Erziehung, Bildung und Migration (Marburger) **ACB-mmi**; Sozialisation von bikulturellen Kindern (Mohafez) **ACB-mmi**; Interkulturelle Aspekte der Schulpädagogik (Uçar) **SCB-mmi**; Bildungsarbeit und Gender im internationalen Kontext (Ayazi) **ACB-eiv**; Interkulturelle Konflikte und Verständigung (Staub-Bernasconi) **ACB-mmi**.

BREMEN

20) Universität BREMEN

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-bremen.de/veranstaltungen/>, 14.03.02, der Universität Bremen)

Schulen in Dänemark (Ubbelohde/Glorian) **ACB-eiv**; Versöhnung als kultur- und geschlechtsspezifische Herausforderung im internationalen und interpersonellen Rahmen (**Scharwiess**) **ACB-mmi**; Methodik und Didaktik des interkulturellen Lernens (Pahl) **SCB-mmi**; Fremde Kulturen im Kinderbuch (Hyams) **SCB-mmi**; Frauen-Biographien aus dem außereuropäischen Kulturkreis (Hyams) **ACB-eiv**; Bildungssysteme in Entwicklungsländern (Boehm) **ACB-eiv**; Bildungssysteme in Europa (Boehm) **ACB-eiv**; Pisa – Schülerleistungen und Schulsysteme im internationalen Vergleich (Wengert-Köppen) **ACB –eiv**; Multilinguales kolaboratives Online Lehren und Lernen (Jarchow/Salm) **SCB-mmi**.

HAMBURG

21) Universität HAMBURG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Hamburg)

Einführung in die allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaft ((Schäfer) **ACB-eiv**; Bildung, Ethnie, Geschlecht (Weber) **ACB-eiv**; Gender, Ethnizität, Klasse: Zum Geschlechterdiskurs in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften (Christine Mayer) **ACB-eiv**; Spracherwerb in mehrsprachigen Gesellschaften – Bedeutung für Schulentwicklung und Unterrichtsorganisation (Roth) **ACB-mmi**; Internationalisierung von Bildung in und für Europa (Schottmayer) **ACB-eiv**; Intercultural and interreligious educational research (Wimmer/Sanders) **ACB-mmi**; Interkulturelle Probleme: Interkulturelles Lernen und naturwissenschaftliche Bildung (Didden-Zopf) **ACB-mmi**; Kulturelle Differenz und Emergenz des Neuen: aktuelle Entwicklungen in Methodologie und Methoden qualitativer Sozialforschung (Kokemohr) **ACB-mmi**; Intercultural and interreligious educational research (Mitchell) **ACB-mmi**; Schulleistungsmessung am Beispiel PISA (Bos) **SCB-eiv**; Bildung und gesellschaftliche Transformationsprozesse in Afrika: Zum Erwerb von Kompetenzen in formellen und informellen Kontexten (Foleng/Seukwa) **ACB-eiv**; Interkulturelle Bildung und Mehrsprachigkeit: Pädagogische und didaktische Grundprobleme (Roth) **SCB-mmi**; Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Aufwuchsbedingungen in westlichen Gesellschaften (Faulstich-Wieland) **ACB-eiv**; Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Bildung in der Einwanderungsgesellschaft (Gogolin) **ACB-mmi**; Leben im multikulturellen Stadtteil (Faulstich-Wieland) **ACB-mmi**; Leben im multikulturellen Stadtteil (Yildiz) **ACB-mmi**; Interkulturelle Probleme: Berufsorientierung von Mädchen (Akkerman) **ACB-mmi**; Mehrsprachigkeit in Schulen (Dirim) **SCB-mmi**; Bilinguale Grundschulen in Hamburg (Gogolin) **SCB-mmi**; Schreibenlässe beim Lernen in mehrsprachigen Situationen (Wallrabenstein) **SCB-mmi**.

HESSEN

22) Johann Wolfgang Goethe -Universität FRANKFURT

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-frankfurt.de/presse/brosch/fb04.htm>, 22.03.02 der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt)

Friedenserziehung im Nahen Osten (Ayad) **ACB-eiv**; Strukturfragen von Bildungssystemen im internationalen Vergleich (Mitter) **ACB-eiv**; Internationale Institutionen und Organisationen im Bildungswesen (Mitter) **ACB-eiv**; „Ghettoschulen“ in US-amerikanischen Metropolen (Amos) **ACB-mmi**; Europäische Geistesgeschichte im Spiegel der Epik II – Goethes Faust (Böhme) **ACB-eiv**; Ausgewählte Fragen der Verknüpfung von Elementar- und Primarbereich, Rezepte für die (Zweit)sprachvermittlung? (Rachner) **SCB-mmi**; Fremde, Kriminelle Männer. Zur Politik der groben Unterschiede (Cremer-Schäfer) **ACB-mmi**; Professionalisierung für sozialpädagogische Tätigkeiten im Blick auf eine multikulturelle Klientel (Kallert) **ACB-mmi**; Europäisches Kindschaftsrecht (Zitelmann) **ACB-eiv**.

23) Justus-Liebig-Universität GIESSEN

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-giessen.de/vlv/ss02/pdf/files/ss02-fb03.pdf> , 22.03.02)

Václav Havel als „Erzieher“. Vom politisch-pädagogischen Charisma eines Prager Europäers (Oschlies) **ACB-eiv**; Proseminar: Interkulturelle Erziehung (Höhne) **SCB-mmi**; Frühes Fremdsprachenlernen. Pädagogische und didaktische Aspekte der Grundschule (Neef) **SCB-eiv**; Interkulturelle Erziehung im internationalen Vergleich (Paraschou) **ACB-eiv**; Interdisziplinäres Seminar der Pädagogik mit der Soziologie, Sozialpsychologie, Sozialpsychiatrie und der Psychoanalyse: Die dunkle Seite der aktuellen Migration – Die Globalisierung mit ihren gefährlichen inneren Kulturbrüchen und die Rolle der Migration (Seyfarth-Stuberrauch/Tzavaras) **ACB-mmi**; „Bildung für alle!“ Grundbildung als globale Herausforderung (Timmermann-Raisch) **ACB-eiv**; Die Schule der Zukunft. Konsequenzen aus der PISA-Studie. Interdisziplinäre Ringvorlesung des Instituts für Schulpädagogik und Didaktik der Sozialwissenschaften (Sander/weitere Referenden) **ACB-eiv**; Kulturelle Identität der Migrantenkinder und ihre Integrationsprobleme in der Schule (Abali) **ACB-mmi**; „Magische Welten“ – Ein interkulturelles Kinder- und Jugendprojekt (massey) **ACB-mmi**.

24) Universität KASSEL

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-kassel.de/ghk-fb.ghl.22.03.02.der.Universität.Kassel>)

Menschenwürde – interkulturell denkbar? (Köpcke-Duttler) **ACB-mmi**; Rechtsextremismus – eine Form des Terrorismus (Leuzinger-Bohleber Kraus-Vilmar Henning) **ACB-mmi**; Terrorismus- eine Schattenseite der Globalisierung? Versuch eines interdisziplinären Dialog (Leuzinger-Bohleber, Jüngst, Schneider) **ACB-eiv**; Ethik des Anderen und Erziehung des Gewissens. Emmanuel Levinas und Franz Fischer (Schmied-Kowarzik) **ACB-mmi**; Türkische Schülerinnen und Schüler zwischen familiärer und schulischer Kultur (Uzerli) **ACB-mmi**.

MECKLENBURG-VORPROMMERN

25) Universität ROSTOCK

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://wbapp.uni-rostock.de/ZVVZ/>, 5.04.02 der Universität Rostock)

Kampf der Kulturen oder interkultureller Diskurs (Nieke) **ACB-mmi**; Interkulturelle Bildung – immigrationsorientiert und emigrationsorientiert (kein Name) **ACB-mmi**; Interkulturelle Didaktik (kein Name) **SCB-mmi**; Zur Geschichte des Höheren Schulwesens in Europa (kein Name) **ACB-eiv**; Autorität und Freiheit. Kulturelle Wertorientierung und ihre Auswirkung auf die Schule (kein Name) **ACB-mmi**; Neuere Forschungsergebnisse zu Gewalt und Rechtsextremismus (kein Name) **ACB-mmi**; Erziehung im Unterricht – aber wie? Präventionsarbeit „Unterricht gegen Rechtsextremismus“ Lehrinhalte der Fächer Geschichte, Politik, Deutsch und Philosophie (Eckerle) **SCB-mmi**; Schulevaluationsstudien TIMSS, PISA, CIVIC (Eckerle) **ACB-eiv**; Schiffsdarstellungen als Symbole des hafenstädtischen Bürgertums in Nordeuropa (12.-20. Jh.)(Steusloff) **ACB-eiv**; Einführung in ausgewählte Arbeitsgebiete der Europäischen Ethnologie (Schmitt) **ACB-eiv**; „Holländerzeit“ und „Englische Zeit“ an der Ostseeküste. Entwicklung und Erkennbarkeit von zwei maritimen Kulturperioden (17.-19. Jh.) (Steusloff) **ACB-eiv**.

NIEDERSACHSEN

26) Universität BRAUNSCHWEIG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.tu-braunschweig.de/studium/lehrveranstaltungen/index.html> , 5.04.02, der Universität Braunschweig)

27) Universität HANNOVER

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-hannover.de/studium/lvorlesung.htm> , 5.04.02, der Universität Hannover)

Das „Kopftuch der Muslima“ – Zankapfel in muslimischen und nicht-muslimischen Gesellschaften. Und die Konsequenzen für die interkulturelle Verständigung? (Schulte) **WH** ; Deutsch international und interkulturell: Aspekte der Sprachvermittlung- Deutsch als Zweit-, Fremd- und Fachsprache (Siekmann) **ACB-mmi**; Praxis des Interkulturellen Lernens (Datta;Pecorino) **ACB-mmi**; Kultur und Identität (Datta) **ACB-mmi**; Interkulturelle Fragen der Bildung und Erziehung (Frick; Fehr) **ACB-mmi**; Sustainable Development in Europe – Nachhaltige Entwicklung in Europa (Winkelmann) **ACB-eiv**; Theorien medienpädagogischen Handelns im internationalen Bereich (Lohl) **ACB-eiv**; Zeitgeschichte des Bildungswesens: Das deutsche Bildungswesen unter der Herausforderung Europas (Heinemann) **ACB-eiv**; Lernen und Lehren in interkulturellen Gruppen – ein Projektseminar (Bickmann) **SCB-mmi**; Soziologie der Globalisierung (Vahedi) **ACB-eiv**; Kritik und

Alternativen zur ‚Interkulturellen Pädagogik‘ (Griese) **ACB-mmi**; Interkulturelles Lernen im Grundschul- und Sachunterricht (Bolscho) **SCB-mmi**; Kultur und Identität (Datta) **WH**; Praxis des Interkulturellen Lernen (Datta; Pecorini) **WH**; Interkulturelle Fragen der Bildung und Erziehung (Frick; Fehr) **WH**; Kritik und Alternativen zur ‚Interkulturellen Pädagogik‘ (Griese) **WH**; Aktuelle jugend- und migrationssoziologische empirische Studien im methodisch-mmithethodologischen Vergleich (HEITMEYER-TERTLIT-HITZLER-NOHL) (Griese) **ACB-mmi**; „Kulturelle Universalien im interkulturellen Vergleich“ (Forts.) (Griese) **ACB-mmi**; Integrationskurse für Migrant/Innen (Griese) **ACB-mmi**; Unterrichtspraktische Umsetzung des Themas „Weltethos“ (Hasselmann) **SCB-eiv**; Eine Welt der Vielfalt (Schrader) **ACB-eiv**; Das „Kopftuch der Muslima“ – Zankapfel in muslimischen und nicht-muslimischen Gesellschaften. Und die Konsequenzen für die interkulturelle Verständigung? (Schulte) **ACB-mmi**; Soziologie der Globalisierung (Vahedi) **WH**.

28) Universität HILDESHEIM

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uniinfo.uni-hildesheim.de>, 5.04.02, der Universität Hildesheim)

Von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik (Schanz) **ACB-mmi**; „Die Menschlichkeit steht vor der Herausforderung umzudenken...“ (Kultur des Friedens im „globalen Dorf“) (Schnurer) **ACB-eiv**; Rechtsextremismus-Herausforderung für Staat und Gesellschaft (Elverich) **ACB-mmi**; Interkulturelle Pädagogik – Ethnizitäts- und Migrationsforschung (Gümen) **ACB-mmi**.

29) Universität LÜNEBURG

SS 2002 – Universität Lüneburg

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://db.uni-lueneburg.de/vv/>, 5.04.02, der Universität Lüneburg)

Cross Cultural Education. The „ITE“-Project (Classen-Bauer) **ACB-mmi**; Die Schulen der internationalen Reformpädagogik (Fischer) **ACB-eiv**; Die Bedeutung des europäischen Einigungsprozesses für Kinder und Jugendliche – ein Vergleich europäischer Länder (Weber) **ACB-eiv**; Herausforderungen für die Bildung im 21. Jahrhundert – Vorstellungen der UNESCO (Classen-Bauer) **ACB-eiv**.

30) Universität OLDENBURG

Pädagogik - Oldenburg - SS 2002

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.admin.uni-oldenburg.de/lehre/veranstaltungen/fb1/>, 5.04.02, der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg)

Soziale Arbeit und Fürsorge – Einführung in europäische Dimensionen (keine Namensangabe) **ACB-eiv**; Pädagogik internationaler Schüler- und Jugendbegegnungen (keine Namensangabe) **ACB-eiv**; Das Problem des Alltagsrassismus und wie in Schule und Jugendarbeit damit umgegangen werden kann (keine Namensangabe) **ACB-mmi**; Nord-Süd-Bildungskooperation zur sozial benachteiligten Kinder und Jugendlicher (Lohr) **ACB-eiv**; Training der Interkulturellen Beratung (Mischke/?) **ACB-mmi**; Arbeitsgrundlagen für eine anti-rassistische Bildungsarbeit (Studen/???) **ACB-mmi**; Jüdische Erziehung und Kindheit im 20. Jahrhundert (???) **ACB-eiv**; Projektplanung und Projektmanagement von Bildungsprojekten an ausgewählten Beispielen in Ländern der „Dritten Welt“ (???) **ACB-eiv**; Armut und Entwicklungszusammenarbeit (???) **ACB-eiv**; Weltflüchtlingsproblematik und die Rolle der Vereinten Nationen (???) **ACB-mmi**; Kontrastive Lexikologie (???) **WH**; Übersetzen als interkulturelle Kommunikation (???) **WH**; Literatur im DaF-Unterricht (???) **WH**; Sprachenvielfalt in der Bundesrepublik Deutschland (???) **WH**; Spracheerfahrungen mehrsprachiger AutorInnen (???) **WH**; Ausländer- und Asylrecht, Teil II (???) **ACB-mmi**; Pädagogik internationaler Schüler- und Jugendbegegnungen (???) **WH**; Das Problem des Alltagsrassismus und wie in Schule und Jugendarbeit damit umgegangen werden kann (???) **WH**; Jugendliteratur gegen Rassismus und Ausgrenzung als Material im Schulunterricht – Projektseminar mit dem Jugendbuchautor Lutz van Dijk aus Amsterdam bzw. Kapstadt (keine Namensangabe) **WH**; Nord-Süd-Bildungskooperation zur sozial benachteiligten Kinder und Jugendlicher (Lohr) **WH**; Netzwerke zur Integration: „Kooperative Migrationsarbeit“ in Niedersachsen (???) **ACB-mmi**; Neue qualitative Untersuchungen im Migrationskontext (???) **ACB-mmi**; Einwanderung und Integrationskurse – neue Ansätze zur sprachlichen, sozialen und beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (Meinhardt) **WH**; Training der interkulturellen Beratung (Meinhardt) **WH**; „Klickgeschichten“ für den Unterricht erstellen und als Computerprogramm anbieten (DaF) (???) **WH**; SPEAKING ENGLISH – at social science conferences during internships and study trips (???) **ACB-eiv**; Geschlechterverhältnis im Islam (???) **ACB-eiv**; Interkulturelle Frauen- und Geschlechterforschung (???) **ACB-mmi**; Grundbegriffe der interkulturellen Pädagogik (???) **ACB-mmi**; Theoretische Konzepte Interkultureller Bildung (???) **ACB-mmi**; Argentinien – Sozial- und Bildungswesen. Austausch mit argentinischen StudentInnen gleichzeitig Exkursionsvorbereitung (???) **ACB-mmi**; Vorbereitung auf ein Praktikum in einem Land der „Dritten Welt“ (???) **ACB-eiv**; Methodik des einsprachigen Fremdsprachenunterrichts (???) **WH**; Erhebung und Modellierung der Deutschbeherrschung nicht-nativer Sprecher **ACB-mmi**; Unterrichtsplanung für Deutsch als Zweitsprache in der Schule (???) **WH**; Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (???) **WH**; Reisen und Kulturvermittlung (???) **ACB-mmi**;

Orientalismus. Diskurs und Entwicklung (???) **ACB-eiv**; Entwicklung und Umsetzung von Konzepten zur bildungsorientierten Frühförderung von Zuwanderern – ein transnationales Praxisprojekt (???) **ACB-mmi**; Wissenschaftliches Schreiben und Publizieren: Eine Einführung sowie praktische Übungen am Beispiel einer Buchpublikation zum Einwanderungsland Niederlande (???) **ACB-mmi**; Migration und Gesundheit – zur Versorgungssituation von MigrantInnen (???) **ACB-mmi**.

31) Universität OSNABRÜCK

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-osnabrueck.de/vpv/sommer2002/>, 5.04.02, der Universität Osnabrück)

Die sprachliche Entwicklung des Kindes (Ein- und Zweisprachigkeit) (Graf) **ACB-mmi**; Grundlagen der Pädagogik II: Interkulturelle Erziehung und Kulturkonflikt (Graf) **ACB-mmi**; „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft!“ Anspruch und Wirklichkeit kirchlicher Schulen in international vergleichender Perspektive (Freitag) **ACB-eiv**; Unterrichten in Europa – Europa im Unterricht (Kohlberg) **SCB-eiv**; Erstunterricht II: Integration von Anfang an – beeinträchtigte und ausländische Kinder im Erstunterricht (Ossowski) **SCB-mmi**; Integration – Erziehungsziel, Erziehungsmittel oder Utopie? (Kammann) **SCB-mmi**; Konstruktivismus und interkulturelles Lernen: modisches Konstrukt oder konstruktive Theorie? (Graf) **ACB-mmi**; Deutsch als Zweitsprache im öffentlichen Schulsystem (Wiegand) **ACB-mmi**; Südosteuropas Bildungssysteme im Visier internationaler Organisationen (Sander) **ACB-eiv**; Interkulturelles Lernen I (Fedrowitz) **ACB-mmi**; Interkulturelles Lernen II (Klanke) **ACB-mmi**; Bildung zwischen Staat und Markt – Auswirkungen der aktuellen Reformen der schulischen Bildung auf ethnische, soziale und geschlechtliche Ungleichheit (Gomolla) **ACB-mmi**.

32) Hochschule VECHTA

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Hochschule Vechta)

NORDRHEIN-WESTFALEN

33) Universität BIELEFELD

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Bielefeld)

Ethnische Grenzen der Erziehung (Bielefeldt) **ACB-mmi**; Integration muslimischer Minderheiten in Deutschland (Bielefeldt) **ACB-mmi**; Konfliktmanagement in der Schule (Engert) **ACB-mmi**; „Bildungsutopien“: Der deutsche Traum - Italien (Grabbe) **ACB-eiv**; Examenskolloquium: ‚Interkulturelle Erziehung‘ (Heidt) **ACB-mmi**; Ethnisch-kulturelle Konflikte (Heitmeyer) **ACB-mmi**; Projekt: „Schule für alle“: Einzelhilfe bei benachteiligten Kindern (Kottmann) **SCB-mmi**; Interkulturelle Erziehung und Bildung als Vorbereitung auf ein Zusammenleben in dauerhaft multikulturellen Gesellschaften (Kräusel) **SCB-mmi**; Interkulturelle Erziehung (Mai-Schleicher) **ACB-mmi**; Interkulturelles Zusammenleben – Schwierigkeiten und Chancen (Mai-Schleicher) **ACB-mmi**; Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Kulturen in der Schule (Mai-Schleicher) **ACB-mmi**; Der/das Andere als bildungstheoretische (Heraus-)forderung (Mecheril) **ACB-mmi**; „Schlüssel“-Texte der Multikulturalismusdebatte – pädagogisch gelesen (Mecheril) **ACB-mmi**; Humanistische Pädagogik. Von Vergerio bis Shakespeare (Musolff) **ACB-eiv**; Schulen im internationalen Vergleich (Tebrügge/Weingart) **ACB-eiv**; Pädagogische Beziehungen zwischen der Schweiz und Deutschland: Calvin – Erasmus v. Rotterdam – Rousseau – Pestalozzi – Steiner – Piaget – verbunden mit einer Exkursion in die Schweiz v. 12.08. – 24.08. (Wehrmann) **ACB-eiv**.

34) Universität DORTMUND

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Dortmund)

Internationale vorschulische Curricula (Banski) **ACB-eiv**

35) Universität ESSEN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Essen)

Interkulturelle Erziehung: Eine Einführung in die Studienrichtung (Dietzel-Papakyriakou) **ACB-mmi**; Begleitseminar zur Vorlesung im Bereich C2: Heterogenität der Kinder an Grundschulen – Konsequenzen für Schule und Unterricht (Feldmann) **ACB-mmi**; Migration, Transmigration und Schulbildung der Kinder aus Ländern der Europäischen Union in Deutschland (Assimenios) **ACB-mmi**; Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erziehung: Ursachen und Folgen der Migration. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (Dietzel-Papakyriakou) **ACB-mmi**; Pädagogische Reaktionen auf die bundesdeutsche Einwanderungsgesellschaft (Karakasoglu-Aydin) **ACB-mmi**; Schule in der bundesrepublikanischen Einwanderungsgesellschaft (Lüddecke) **ACB-mmi**; Erziehungs- und Bildungsvorstellungen im kulturellen Vergleich (Dammer) **ACB-mmi**; Dialog mit dem Islam aus pädagogischer Perspektive (Karakasoglu-Aydin) **ACB-mmi**; Erfahrungen von Migranten in Selbst- und Fremdzeugnissen (Kollat) **ACB-mmi**; Migration – filmische Formen ihrer Darstellung (Kollat)

ACB-mmi; Interkulturelle Kommunikation (Leotsakou) **ACB-mmi**; Mädchen und Frauen im Migrations- und Multikulturalismuskurs der Medien (Luchtenberg) **ACB-mmi**; Interkulturelle Handlungskonzepte im Umgang mit ethnischen Vorurteilen unter Kindern und Jugendlichen (Lüddecke) **ACB-mmi**; Bildungs- und Beratungsarbeit mit Flüchtlingen und Aussiedlerinnen (Nestvogel) **ACB-mmi**; Didaktische Modelle in der multikulturellen Schule (Lüddecke/Stephan) **SCB-mmi**; Forschungsprojekte im Bereich interkultureller Erziehung (Dietzel-Papakyriakou) **ACB-mmi**; Kolloquium Interkulturelles Lernen und Sozialisation der Geschlechter (Nestvogel) **ACB-mmi**.

36) Universität KÖLN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Köln)
 Interkulturelle Aspekte der Bildung (Vorlesung)(Allemann-Ghionda) **ACB-mmi**; Polyphone kulturelle Identität und Bildung zum Weltbürger (Allemann-Ghionda) **ACB-mmi**; Interkulturelle Didaktik (Allemann-Ghionda) **SCB-mmi**; Texte zur Vorlesung (Allemann-Ghionda) **ACB-mmi**; Kulturbezug der Bildung und die Möglichkeit von Interkulturalität (Frost) **ACB-mmi**; Nutzen und Nachteil einer kulturwissenschaftlichen Orientierung in der Pädagogik (Meyer-Wolters) **ACB-mmi**; Vergleichende Anthropologie (Humboldt) (Broecken) **ACB-eiv**; Das Rätsel des Anderen als Problem der Pädagogik (Burchardt) **ACB-mmi**; Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (Auernheimer) **ACB-mmi**; Familie und Migration (Akgün) **ACB-mmi**; Cultural Studies in ihrer Bedeutung für die Pädagogik (Auernheimer) **ACB-mmi**; Methodenfragen interkultureller Forschung (Auernheimer durch Farrokhzad) **ACB-mmi**; Migrantinnen in Deutschland. Biographieverläufe, Berufsplanung und Erwerbstätigkeit (Auernheimer durch Farrokhzad) **ACB-mmi**; Tageseinrichtungen für Kinder in Europa im Vergleich (Kasüschke) **ACB-mmi**; Erinnerungs- und Versöhnungsarbeit in ethnopolitischen Konfliktgebieten (insb. Südafrika) (Künzel durch Schell-Fauco?r)) **ACB-mmi**; Pädagogische Konzepte im Umgang mit rechtsorientierten jungen Erwachsenen (Künzel/N.N.) **ACB-mmi**; Zur Bedeutung der Cultural Studies für die Pädagogik (Neubert) **ACB-mmi**; Multikulturalität in der Diskussion (Neubert) **ACB-mmi**.

37) Universität MÜNSTER

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Münster)
 Theorien und Methoden des Vergleichs in der Pädagogik (Helmchen) **ACB-eiv**; Tous les du monde...- Ist Kindheit überall gleich ? (Helmchen) **ACB-eiv**; Schulentwicklung in EUROPA am Beispiel UK, NL, NRW (Kurth) **ACB-eiv**; Zwischen Blaskapelle und Börek eine 40-jährige deutsch-türkische Begegnungsgeschichte (Nagie) **ACB-mmi**; Afrikanische Bildungsprobleme in der einen Welt (I) (Naumann) **ACB-eiv**; Bildungssituation und Sozialisation bei Migranten (Alacacioglu) **ACB-mmi**; Islamische Bildung und Erziehung (Alacacioglu) **ACB-eiv**; Bildungssysteme im Maghreb (Helmchen) **ACB-eiv**; Auroville: Bildung und Gemeinwesenentwicklung in einer ‚universellen‘ Stadt (Südindien) (Kordes) **ACB-eiv**; Sind ‚gute‘ Schulen ‚machbar‘? Schulische Qualitätssicherung und Entwicklung im internationalen Vergleich (Kotthoff) **ACB-eiv**; Reformschulen in Europa (Krause) **ACB-eiv**; Nationale und internationale Bildungspolitik: Institutionen – Themen und Prozesse (Naumann) **ACB-eiv**; Globalisierung und Pädagogik (Pfeiffer) **ACB-eiv**; Bildung und Gesellschaft in Lateinamerika I (Pfeiffer) **ACB-eiv**; Didaktik der interkulturellen Kompetenzentwicklung bei angehenden Pädagogen (Polat) **ACB-mmi**; Bilingual Education (Scheerer) **ACB-mmi**; Lokale Schulentwicklung: Münster, York und Orléans im Vergleich (Zymek) **ACB-eiv**; Prüfungskolloquium: Didaktik der Schulentwicklung; Interkulturelle (Sozial)Pädagogik; Methoden der Bildung und Bildungsgangforschung (Kordes) **ACB-mmi**; Ethnizität, Geschlecht, pluriforme Gesellschaft, Forschungs- und Examenskolloquium (Lutz) **ACB-mmi**; Das Problem der Wertevermittlung in der globalisierten Gesellschaft (Reitemeyer-Witt) **ACB-eiv**.

38) Universität PADERBORN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Paderborn)
 Pädagogik in der „Dritten Welt“ (Rehaag) **ACB-eiv**; Interkulturelles Lernen und Lehren – Europäische Dimension in Schule und Hochschule (Schöler) **ACB-mmi**; Was heißt Aufklärung? Überlegungen zum kulturellen Basisverständnis der sogenannten abendländisch-westlichen Welt (Siemens) **ACB-eiv**; Erziehung zur Toleranz II (Sturm/Bitterer/Klönner/Söll) **ACB-mmi**; Sprache-Bildung-Kybernetik; Interlinguistische Beiträge zur Bildungskybernetik und Eurologie (Barandovská/Frank) **ACB-eiv**; Lehrstoff Europa. Eine exemplarische Einführung in die Lehrplantheorie (Frank/Lobin) **SCB-eiv**.

39) Universität SIEGEN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Siegen)

Ausländer – Inländer (Fichtner/Kürschner) **ACB-mmi**; Interkulturelles Lernen in der Grundschule (Brügelmann/Panagiotopoulou) **SCB-mmi**; Pädagogische Ansätze im Umgang mit Rechtsextremismus (Seubert) **ACB-mmi**; Mobilität und Familie – Auswirkungen von Migration auf die familiären Netzwerke (Hering) **ACB-mmi**.

40) Universität WUPPERTAL

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Wuppertal)

Kibbutz: Gesellschaft, Lebensform(en), (Sozial-)Pädagogik (Sünker) **ACB-eiv**; Soziale Entwicklung und Bildung in der Dritten Welt (Sünker/Kuhnkeath) **ACB-eiv**; Regulation Theory, Social Policy and Social Work: A European Discourse (Harris) **ACB-eiv**.

RHEINLAND-PFALZ

41) Universität KOBLENZ-LANDAU: ABTEILUNG KOBLENZ

(vgl. <http://www.uni-koblenz.de/~rulis/lehangebot/ss02/vvfb1inst1.htm>, 6.06.02)

Möglichkeiten zur Integration von Migrantenkindern und –jugendlichen in der schulischen Kultur (Wolf) **ACB-mmi**;

(vgl. <http://www.uni-koblenz.de/~rulis/lehangebot/ss02/vvfb1inst2.htm>, 6.06.02)

Neue Medien im Sprach- und Fremdsprachenunterricht (Paul-Hoffmann) **SCB-eiv**; Lernziel: Kommunikative und interkulturelle Kompetenz (Paul-Hoffmann) **ACB –mmi**.

42) Universität KOBLENZ-LANDAU: ABTEILUNG LANDAU

Es werden die erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik, zur Grundschulpädagogik, zur Interkulturellen Bildung zur Pädagogik, das Lehrangebot zum Zusatzstudium „Euregio-Lehrer/Maitre-bilingue“ (Allgemeine Didaktik, Grundschulpädagogik, Germanistik, Interkulturelle Bildung) sowie das Germanistik-Lehrangebot berücksichtigt.

(vgl. <http://www.uni-koblenz-landau.de/lehangebot/lehr-faecher-ss02.html:V09VPEHA.pdf>, 6.06.02)

Didaktisch-mmiethodisches Erziehen und Bilden gegen Gewalt und Rechtsextremismus (Moning-Konter) **SCB-mmi**.

(vgl. <http://www.uni-koblenz-landau.de/lehangebot/lehr-faecherss02.html:VVQODVLG.pdf>, 6.06.02)

Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule (Hollstein) **SCB-mmi**.

(vgl. http://iku.uni-landau.de/hauptteil_veranstaltungen.html, 27.05.02)

Migrations- und Integrationspolitik: Ansätze, Entwicklungen und Herausforderungen (Marz) **ACB-mmi**; Kultursoziologie: Fremdenfeindlichkeit (Seifert) **ACB-mmi**; Kultursoziologie: Kultur und Gesellschaft (Pörnbacher) **ACB-mmi**; Dialog der Kulturen. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik (Ebenig) **ACB-mmi**; Interkulturelle Erziehung (Schulte) **ACB-mmi**; Der islamische Religionsunterricht und seine Lehrer II (Scheinhardt/Babel) **SCB-eiv**; Zweisprachigkeit und Kulturverschiedenheit in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller/ Chillemi Jungmann) **SCB-mmi**; Textarbeit im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen) (FT: zu Deutsch gerechnet)-mmi; Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Chillemi Jungmann) **ACB-mmi**; Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Reich) **ACB-mmi**.

SACHSEN

43) Technische Universität DRESDEN

(vgl. <http://www.tu-dresden.de/vd35/aktuell/ew.htm>)

Pädagogisches Denken im Ausland (Klink/Waterkamp) **ACB-eiv**; Internationaler Austausch im Bildungswesen (Waterkamp) **ACB-eiv**; Projektseminar: Migration und Interkulturalität (Klink) **ACB-mmi**; Re-education – Alliierte Umerziehungspolitik in Deutschl. 1945-1949 (Bittner) **ACB-eiv**; Grundtendenzen europäischer und deutscher Bildungspolitik (Riedel) **ACB-eiv**; Familie und Europa (Menz) **ACB-eiv**; Lehrer und Lehrerbildung in Europa **ACB-eiv**; Geschichte und Theorie der Migration (Sting) **ACB-mmi**; Projektseminar soziales Europa (Böhnisch) **ACB-eiv**.

44) Universität LEIPZIG

(vgl. <http://www.uni-leipzig.de/vorles>, 15.04.02)

Einführung in die interkulturelle Erziehung (Hörner) **ACB-mmi**; Pädagogik und Bildungssystem in den USA (Werler) **ACB-eiv**; Die EU als Impulsgeber für intern. Kooperationsprojekte im Bildungswesen (Sroka) **ACB-eiv**; „Betzavta“- Neue Methoden zur Demokratie- und Toleranzerziehung (Ilmer/Eschler) **SCB-mmi**.

SACHSEN-ANHALT

45) Universität HALLE-WITTENBERG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.verwaltung.uni-halle.de/vorles/v021erzw.htm>, 28.03.02, der Universität Halle)

Aufklärung und Erziehung im Konstituierungsprozess der Gesellschaft Westeuropas (Markau) **ACB-eiv**; Ausgrenzung und Integration (Rabe-Kleberg) **ACB-mmi**.

SCHLESWIG-HOLSTEIN

46) Universität FLENSBURG

(vgl. <http://www.uni-flensburg.de/studium/vv>, 6.06.02)

Interkulturelles Lernen in der Schule vor dem Hintergrund der Globalisierungsdebatte (562007) (Kozdon) **ACB-mmi**; Interkulturelles Lernen in der Schule – vor dem Hintergrund der Globalisierungsdebatte (562007) (**WH**); Interkulturelles Lernen in der Schule – vor dem Hintergrund der Globalisierungsdebatte (563003) (Kozdon) **ACB-mmi**; Internationale Erwachsenenbildung: USA und Kanada **ACB-eiv**.

THÜRINGEN

47) Universität ERFURT

(Erziehungswissenschaft – Erfurt – 2002)

Die pädagogische Entwicklung in Russland / SU vom 18. – 20. Jahrhundert (Lesanovsky) **ACB-eiv**.

TABELLE 9

Deutsch – Lehrveranstaltungen – SS 2002

BADEN-WÜRTTEMBERG

1) Pädagogische Hochschule FREIBURG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Freiburg und [http:// www.ph-freiburg.de/zentral/studium/lehrangebot/index.htm](http://www.ph-freiburg.de/zentral/studium/lehrangebot/index.htm), SS 2002)

Schreiben im Fremdsprachenunterricht (Bräuer) **SCB-FD- „mmi“**; Die Amazone von Pethesilea bis Lara Croft (Schneider) **ACB-L-“eiv“**; Szenische Arbeit am Orpheus-Mythos: Umsetzungsversuche und Präsentationen. (Denk/Fuchs/Kindler) **SCB-FD-“eiv“**; Der Mythos von Orpheus und Eurydike: Literarische, filmische, geschlechterbezogene und theatralischen Aktualisierungen von der europäischen Antike bis zur Gegenwart (Denk/Fuchs) **SCB-FD-“eiv“**; Der Mythos von Orpheus und Eurydike: Musikalische Aktualisierungen von Monteverdi und Offenbach bis zur Gegenwart (Denk/Fuchs) **SCB-FD-“eiv“**; Moderne europäische Bühnenklassiker als Schullektüre (Denk/Hoggemüller) **SCB-FD-“eiv“**; Phonetik und Phonologie für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (Giesinger/Kindler) **SCB-FD- „mmi“**; Varianten des szenischen Spiels im Unterricht DaF/DaZ (Karagiannakis) **SCB-FD- „mmi“**; Kontrastives Arbeiten im Unterricht DaF/DaZ (Karagiannakis) **SCB-FD- „mmi“**; Einführung in die amerikanische Schreibpädagogik (mit Anfangsunterricht) (Bräuer) **SCB-FD-“eiv“**; Fremdsprachendidaktik in den USA (Bräuer) **ACB-FD-“eiv“**

2) Pädagogische Hochschule HEIDELBERG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Heidelberg)

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Steinig) **ACB-A-“mmi“**

3) PH Karlsruhe

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Karlsruhe)

Fremde Welten - eine literarische Expedition. Texte zur literarischen Sensibilisierung und zum Verständnis fremder Kulturen. Eine Einführung in die interkulturelle Literaturdidaktik (Sieben) (auch unter DA) SCB-FD-“mmi“; Das Napoleonbild in der Literatur der Restaurationszeit, aus europäischer Sicht (Gedichte aus Deutschland, Italien, Frankreich, England) – mit Projektprüfung für Reallehrer (Graf v. Nayhausss/Blank) ACB-L-“eiv“; Textlinguistik und Interkulturalität im DaF-Unterricht (Stoyanova-Spillner) (auch unter DA) SCB-FD-“mmi“; Unterrichtsplanung und –vorbereitung im Fach DaZ/DaF (Heneka) SCB-FD-“mmi“

4) Pädagogische Hochschule LUDWIGSBURG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Ludwigsburg)

Deutsch mit Sprecherziehung

Theaterspielprojekt: Die Irrfahrten des Odysseus, mit Kompaktteil 12.-13.04.02, Aufführungen Juni 2002 (Czerny) SCB-FD-“eiv“; Der Holocaust in Film und Literatur (Jost) SCB-LD-“eiv“

5) Pädagogische Hochschule SCHWÄBISCH GMÜND

(vgl. <http://www.ph-gmuend.de/db95.html> ;ph-gmuend_vv_ss_02[1].pdf, 15.02.02)

Migration und Gegenwartsliteratur (Immerfall, Brunner) ACB-L

6) Pädagogische Hochschule WEINGARTEN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der PH Weingarten)

Keine

BAYERN

7) Universität AUGSBURG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite http://www.philhist.uni-augsburg.de/VERANSTA/SS_02.htm#1, 13.03.02, der Universität Augsburg)

Ausspracheschulung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Frey) **SCB-FD**-“mmi“; Deutsche Grammatik für DaF’ler (Reiß-Held) **ACB-S**-“mmi“; Einführung in das Studium DaF/DaZ (Reiß-Held) (1) **ACB-A**-“mmi“; „Typisch deutsch!“ oder: „Typisch chinesisch!“ usw. – Kulturvergleich als wichtiges Handlungsfeld im Bereich DaF (Tekinay) **SCB-FD**-“mmi“; Kulturelle Vielfalt und das Motiv des Fremden in deutschsprachiger Kinder- und Jugendliteratur. Aspekte der Textauswahl und didaktischer Einsatz im Interkulturellen Deutschunterricht. (Tekinay) **SCB-LD**-“mmi“; Das Phänomen „Sprache“ in Geschichte und Gegenwart: Funktion und Vielfalt/Beziehung zur Kultur/Aktuelle Bedeutung im Bereich DaF. **ACB-S**-“mmi“; Auslands- und Ausländerstudium. Interkulturelle Pädagogik im Hochschulbereich (Tekinay) **ACB-A**-“mmi“; Der italienische Futurismus (1909/1912-1915) und seine Rezeption in der europäischen Literatur (Chiellino) **ACB-L**-“eiv“; Projekt: DaF virtuell. Herstellung elektronischer Lehrmaterialien – teilweise kompakt (Heringer) **SCB-FD**-“mmi“; DIGIDAF-Projekt digitales Video im DaF-Unterricht- Blockseminar – Costa Grande/Italien, Juni (Heringer/Hinnenkamp) **SCB-FD**-“mmi“.

8) Universität BAMBERG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.univis.uni-bamberg.de>, 13.03.02, der Universität Bamberg)

Praktische Landeskunde im DaF-Unterricht (Glück) **SCB-FD**-“mmi“; Autonomes Lernen im DaF-Unterricht (Deizner) **SCB-FD**-“mmi“; Deutsch in Europa. Die Rolle des Deutschen in den internationalen Beziehungen in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft (Glück) **ACB-A**-“eiv“; Geschichte des Fremdsprachenlernens in Europa (Glück) **ACB-A**-“eiv“.

9) Universität BAYREUTH

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-bayreuth.de/vorlesungsverzeichnisse/sommer/fak4.htm>, 13.03.+14.03.02, der Universität Bayreuth)

Kulturkontakte: Die Begegnung mit dem Orient in der europäischen Literatur des Mittelalters (Wolf) **ACB-L**-“eiv“; Sprachsensibilisierung – Grundlagen, Methoden, Ziele und Praxis einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik (Müller-Jacquier) **SCB-FD**-“mmi“; Der Toleranzgedanke der Aufklärung und der deutschsprachige Toleranzdiskurs nach 1945 (Otto) **ACB-A**-“eiv“; Text und Leser. Interkulturelle Lesergespräche (Otto) **ACB-L**-“mmi“; Textanalyse in der interkulturellen Literaturwissenschaft (Otto) **ACB-L**-“mmi“; Interkulturalität in der deutschsprachigen Literatur (Esselborn) **ACB-L**-“mmi“; Literarische Themenhaushalte im kulturellen Vergleich (Wilke) **ACB-L**-“eiv“; Die Konstruktion von Fremdheit in der

Interaktion (Bogner) **ACB-S**-“mmi“; Sprachbezogene Vorurteile (Bogner) **ACB-S**-“mmi“; Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht (Bauer) **SCB-FD**-“mmi“; Assessment Center zur Bestimmung interkultureller Kompetenzen (Müller-Jacquier) -“mmi“ **ACB-A**; Interkulturelle Mediation (Müller-Jacquier) **ACB-A**-“mmi“; Introduction to Intercultural Communication II (Kistler) **ACB-S**-“mmi“; Deutsch-US-Amerikanische interkulturelle Kommunikation (Müller-Jacquier) **ACB-S**-“eiv“; Rezeptions- und Forschungskontexte Interkultureller Germanistik in Südostasien -(Indonesien, Malaysia, Philippinen, Singapur, Thailand) (Kistler) **ACB-A**-“eiv“;

10) Universität EICHSTÄTT

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www-db.ku-eichstaett.de:8080/>, 14.03.02, der Universität Eichstätt)

Das Deutsche im Vergleich mit anderen Sprachen (Huber) **ACB-S**-“eiv“; Von Hus bis zum Puritanismus – Europäische „Bewegungen“ der Frühen Neuzeit im Spiegel ihrer Literatur (Schweitzer) **ACB-L**-“eiv“; Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Theoretische Grundlagen und praktische Konzeptionen (Meixner) **SCB-FD**-“mmi“; Einführung in das Studium Deutsch als Fremdsprache (Meixner) **ACB-A**-“mmi“; Prüfungsvorbereitungskurs für Studenten des Faches DiDaZ (Meixner) **ACB-FD**-“mmi“; Märchen, Mythen und Sagen. Analyse, Interpretation und Einsatz im DaF-Unterricht (Schäfer) -“mmi“ (3.1) **SCB-FD**; Schwerpunktthemen Deutsch als Fremdsprache (Müller) **ACB-A**-“mmi“

11) Universität ERLANGEN-NÜRNBERG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://univis.uni-erlangen.de/>, 14.03.02, der Universität Erlangen-Nürnberg)

Alphabet-Schrift, Macht und Heiligkeit in den Literaturen des jüdisch-christlich-muslimischen Mittelalters 900-1200 (Bertau) **ACB-L**-“eiv“; Deutsche und lateinische Mystik des Mittelalters (Köbele) **ACB-L**-“eiv“; Malagis. Eine trivial-groteske Empörergeschichte aus dem französischen Stoffkreis um Karl den Großen (Peschel) **ACB-L**-“eiv“; Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (Grammatikübung) (Ickler) **SCB-FD**-“mmi“; Europäische Linguistik (Bobzin u.a.) **ACB-S**-“eiv“; Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (Ickler) **WH**; Tendenzen der internationalen Poesie um die vergangene Jahrhundertwende (Neumann) **ACB-L** -“eiv“; Neuere Forschungen in Deutsch als Primär-, Zweit-, und Fremdsprache (Pommerin-Götze; Diegritz) **SCB-FD**-“mmi“; Deutschunterricht nach PISA (Teil I): Möglichkeiten und Probleme der Förderung von Lesekompetenz in der Grund-, Haupt- und Realschule (Lesen) (Frederking) -“eiv“ **SCB-FD**; Analyse und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für Deutsch als Zweitsprache (Mayer) **SCB-FD**-“mmi“; Die jungen Mädchen der sogenannten „zweiten und dritten Generation“. Wo stehen sie heute? (Mayer) **ACB-A**-“mmi“; Ein europäisches Begegnungsprojekt: „Stadtprofile interkulturell“ (Mayer; Pommerin-Götze) **ACB-A** -“mmi“; Islam zwischen Interkulturalität und Fundamentalismus (Yaltirakli) **ACB-A** -“mmi“; Kinder- und Jugendliteratur im interkulturellen Deutschunterricht (Mayer) **SCB-LD** -“mmi“; Kreatives und funktionales Schreiben in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Pommerin-Götze) **SCB-SD** -“mmi“; Kritische Einstellungen gegenüber der eigenen Kultur (Yaltirakli) **ACB-A** -“mmi“; Landeskunde Spaniens und Lateinamerikas (Maldonado-Bronnsack) **ACB-A** -“mmi“; Neue Entwicklungen und Modelle interkultureller Erziehung (Schreiner) **WH** → **ERZ**; Neue Medien in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (Mayer) **SCB-FD A**-“mmi“; Neuere Forschungen in Deutsch als Primär-, Zweit-, und Fremdsprache (Pommerin-Götze; Diegritz) **WH**; Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch - Grammatik im interkulturellen Sprachunterricht (Pommerin-Götze) **SCB-SD** -“mmi“; Türkei – Landeskunde (Yaltirakli) **ACB-A** -“mmi“

12) Ludwig-Maximilians-Universität MÜNCHEN

vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Ludwig-Maximilians-Universität München)

Goethe, Italienische Reise (Richter) **ACB-L**-“eiv“; „Gibt es so etwas wie eine „Österreichische Literatur?“ (Holzheimer) **ACB-L**-“eiv“; Jiddische Literatur in New York (Blum) **ACB-L**-“mmi“; Zur Judenfrage (Pornschnegler) **ACB-L**-“eiv“; Monolinguale/bilinguale Kindheit in München – eine Feldstudie (Strunz) **ACB-S**-“mmi“; Deutschdidaktik interkulturell (Strunz) **SCB-FD**-“mmi“; Weiterführender Leseunterricht für SchülerInnen (nicht-deutscher Erstsprache) (Strunz) **SCB-FD**-“mmi“; Einführung in das Studium des Deutschen als Zweitsprache (Strunz) **ACB-SD**-“mmi“; Alltagssprache – Fachsprache im DaZ-Unterricht (Strunz) **SCB-SD**-“mmi“; Zwei- und Mehrsprachigkeit in Schule und Gesellschaft (Akseki) **ACB-SD**-“mmi“; Sprachvergleich Türkisch- Deutsch (Akseki) **ACB-SD**-“mmi“; Der interkulturelle Dialog in der pluralistischen Gesellschaft (Brettmeister) **ACB-S**-“mmi“; Die Funktion des Visuellen als Vermittlungshilfe in der Didaktik des Deutschen (Gayer- Fleps) **SCB-FD**-“mmi“; L(1) und L(2): Fragen des Erst- und Zweitspracherwerbs (Kurt) **ACB-SD**-“mmi“; Offene Unterrichtsformen im DaZ- Unterricht (Name nicht lesbar) **SCB-FD**-“mmi“; Wortschatzarbeit im DaZ-Unterricht (Rauscheder) **SCB-SD**-“mmi“; Literatur und Kultur der Türkei (Savasci) **ACB-A**-“mmi“; Literaturunterricht in Deutsch als Zweitsprache und interkulturelle Erziehung (Seeberger) **SCB-LD**-“mmi“; Sprachvergleich Deutsch-romanische (Schwerpunkt: Italienisch) und seine Anwendung im Zweitspracherwerb (Sollanek) **SCB-SD**-“mmi“; Kontrastiver Sprachunterricht Deutsch-Türkisch II (Akseki) **SCB-SD**-“mmi“;

Sprachvergleich Türkisch-Deutsch (Akseki) ACB-S-“mmi“; Kontrastiver Sprachkurs Neugriechisch II (...) ACB-S-“mmi“; Kontrastiver Sprachkurs Neugriechisch II: Hörverständnisübungen (N.N) ACB-S-“mmi“; Landes- und Kulturkunde Griechenlands (mit Lektüre landeskundlicher Texte) (Papadimitriou) ACB-A-“mmi“; Laute, Töne, Prosodie – Phonologie des Deutschen (Ehlich) ACB-S-“mmi“; Interkulturelles Lesen (Van_Peer) ACB-FD-“mmi“; Interkulturalität in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur (Esselbom) ACB-L-“mmi“; Syntax für Deutsch als Fremdsprache (Graefen) ACB-S-“mmi“; Ursachen der Verbreitung und des Prestiges von Sprachen (Stark) ACB-S-“eiv“; Die Botschaft der Bilder – Bildlichkeit und interkulturelle Kommunikation (Wormer) ACB-A-“mmi“; Grammatikunterricht (Graefen) SCB-FD-“mmi“; Methodik und Didaktik des Deutschunterrichts in Intensivkursen (Geier/Matussek) SCB-FD-“mmi“; Institutskolloquium: Germanistik international (Roche) ACB-A-“eiv“.

13) Universität PASSAU

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-phil.uni-passau.de/vorlesungsverzeichnis/>, 5.04.02, der Universität Passau)

Ursachen der Verbreitung und des Prestiges von Sprachen (Stark) ACB-S-“eiv“

14) Universität REGENSBURG

Germanistik – Regensburg – SS 2002

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite http://www.uni-regensburg.de/Studentisches/Stud_Info/vl_aktuell/phil_IV.htn, 5.04.02, der Universität Passau) und gedrucktes Vorlesungsverzeichnis 2002.

Höflichkeit: Soziale, historische und interkulturelle Aspekte des kommunikativen Verhaltens (Nishijima) ACB-S-“mmi“; Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprachenphilologie (Tanzer) ACB-A-“mmi“; Spracherwerb (Thurmair) ACB-S-“mmi“; Einführung in die Pragmatik (Nishijima) ACB-S-“mmi“; Grammatik und Grammatikvermittlung (Nishijima) SCB-SD-“mmi“; Textarbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Thurmaier) SCB-FD-“mmi“; Konzepte der Landeskunde (Tanzer) ACB-A-“mmi“; Theorie und Praxis des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache SCB-FD-“mmi“.

15) Bayrische Julius-Maximilians-Universität WÜRZBURG

„Fremde“ Wörter (Schwitalla) ACB-S-“eiv“; Niederländisch zwischen Deutsch und Englisch (Leclercq) ACB-S-“eiv“.

BRANDENBURG

16) Universität POTSDAM

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-potsdam.de/studium/vvz/index.htn>, 5.04.02, der Universität Potsdam)

Wie arbeite ich an sicheren und anwendungsbereiten lexikalischen Kenntnissen im und außerhalb des Unterrichts DaF? (Schöffel) SCB-SD-“mmi“; Grammatik und Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht (Ernst) SCB-SD-“mmi“; Fehleranalyse im FU DaF (Sändig) SCB-SD-“mmi“; Grundfragen der Zweitspracherwerbsforschung (Ernst) ACB-A-“mmi“; Schwierigkeiten des Deutschen für Ausländer: Die Flexion des Nomens (Wegener) ACB-S-“mmi“; Kontrastive Linguistik und DaF (sprachvergleichende Analysen) (Krause) ACB-S-“mmi“; DaZ-Erwerb (Wegener) ACB-S-“mmi“; Europäische Romantik (Lehnert) ACB-L-“eiv“; Lyrik der europäischen Romantik (Lehnert) ACB-L-“eiv“; Texterzeugnisse von jüdischen Frauen in der Romantik (Lezzi) ACB-L-“eiv“

BERLIN

17) Freie Universität BERLIN

(Freie Universität Berlin. Namens- und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 2002)

Fremdheit und Fremdwahrnehmung (Haufe) ACB-A-“eiv“; Orient und Orientalismus in hochmittelalterlichen Erzähltexten (Mertens) ACB-L-“eiv“; Deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts im europäischen Kontext II: Heinrich Heine und seine Zeit (Häfner) ACB-L-“eiv“; Die englischen Komödianten in Deutschland (Haekel) ACB-L-“eiv“; Das Bild vom sefardischen Juden in literarischen Texten des 19. Jh.s (R.-P. Janz/ Schapkow) -“eiv“ ACB-L; Goethe und Italien (R.-P. Janz/Bennholdt-Thomsen) ACB-L-“eiv“; „Judentum“ in der neueren österreichischen Literatur (Albert) ACB-L-“eiv“; Zielsprache: Deutsch. Zur Didaktik

und Methodik des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) (Hallacker) **SCB-SD-“mmi“**; Texte hören, lesen und verstehen – Rezeptive Fähigkeiten im DaF-Unterricht (Engler) **SCB-FD-“mmi“**; Literatur im DaF-Unterricht (Hille) **SCB-LD-“mmi“**; Leistungsevaluation im DaF-Unterricht (Schmidt) **SCB-FD-“mmi“**; Grammatikvermittlung (Cybulla) **SCB-SD-“mmi“**; Landeskunde (Koch) **ACB-A-“mmi“**; Sozio- und psycholinguistische Diagnose zielsprachennaher Lerner des Deutschen: Was fehlt ihnen noch und wie kann man ihren Sprachstand beschreiben? (Dittmar, Byrnes) **SCB-SD-“mmi“**;

18) Humboldt-Universität zu BERLIN

(Humboldt-Universität zu Berlin. Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 2002)

Interkulturelle Kompetenz II (Benninghoff-Lühl) **ACB-L-“mmi“**; Das Phantastische und das Fremde in Literatur und Film (Scherpe) **ACB-L-“eiv“**; Laute und Lautsysteme in den Sprachen der Welt (Pompino-Marschall) **ACB-S-“eiv“**; L2- Syntax (Bierwisch) **ACB-S-“mmi“**; Einführung in die Zweitspracherwerbsforschung (Grommes) **ACB-S-“mmi“**; Temporalität in der Zweitsprache; D* (Klein) **ACB-S-“mmi“**; Strukturwerb in der Zweitsprache; C/D (Dietrich) **ACB-S-“mmi“**; Deutsch als Fremdsprache: Phonetische und phonologische Grundlagen; D* (Handwerker/Pompino-Marschall) **ACB-S-“mmi“**; Deutsch als Fremdsprache; D* (Handwerker) **ACB-S-“mmi“**; ÜE zur VL: L2-Syntax; D* (Handwerker) **ACB-S-“mmi“**; ÜE: zum HS: Phonetische und phonologische Grundlagen; D* (Handwerker) **ACB-S-“mmi“**; Interaktion und Lernprozesse im Fremdsprachenunterricht; C/D* (Eckerth) **SCB-FD-“mmi“**; Konsultation zum Praxiseinsatz am Goethe-Institut; D* (Höppner) **ACB-A-“eiv“**; Lektürekurs: Linguistische Grundlagen für Deutsch als Fremdsprache; D* (Schumacher) **ACB-S-“mmi“**; Techniken der Erarbeitung und Präsentation ling. Grundlagen des DaF; D* (Schumacher) **SCB-SD-“mmi“**; Beschreibung und Erklärung gramm. Phänomen i.d. Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache; D* (Schumacher) **SCB-SD-“mmi“**; Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch (ES-ZS-III) (Brucks) **SCB-SD-“mmi“**; „Literatur zum Anfassen“ (ES/ZS-III) (Brucks) **SCB-LD-“mmi“**; Phonetik-Vermittlung in Theorie und Praxis (Microteaching) (ES/ZS-III) Brucks **SCB-SD-“mmi“**; Mediendidaktik (Microteaching) (ES/ZS-III) (Gügold) **SCB-FD-“mmi“**; Interkulturelle Fragestellungen im Unterricht DaF (Microteaching) (ES/ZS-III) (Gügold) **SCB-FD-“mmi“**; Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht (Microteaching) (ES/ZS-III) (Herrmann) **SCB-SD-“mmi“**; Grammatikvermittlung im DaF-Unterricht (Microteaching) (ES/ZS-III) (Herrmann) **SCB-SD-“mmi“**; Zu Methoden und Arbeit mit lit. Texten im DaF-Unterricht (Microteaching) (ES/ZS-III) (Höppner) **SCB-LD-“mmi“**; Entwicklung d. Sprach- u. Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht (Microteaching) (ES/ZS-III) (Mewes) **SCB-SD-“mmi“**.

19) Technische Universität BERLIN

(Technische Universität Berlin. Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 2002)

Der Orient im Spiegel der europäischen Literaturen (N.N.) **ACB-L-“eiv“**; Der europäische Briefroman im 18. Jahrhundert (N.N.) **ACB-L-“eiv“**; Goethes Italienische Reise und die Grand Tour (Bernauer) **ACB-L-“eiv“**; Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Schule (Steinmüller) **SCB-FD-“mmi“**; Deutsch als Zweitsprache (Rösch) **SCB-FD-“mmi“**; Deutsch interkulturell und international (Steinmüller) **SCB-FD-“mmi“**; Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung bei Grundschulkindern (Kochan) **SCB-FD-“mmi“**; Praxis des Lernbereichs Deutsch (Babbe/Mützelburg) **SCB-FD-“mmi“**; Kinderliteratur auf CD-ROM (Siemer) **SCB-L-“mmi“**; Unterricht mit Grundschulkindern (Kochan) **SCB-FD-“mmi“**; Kinder im Internet (Kochan) **ACB-A-“mmi“**; Theater für Kinder – Kinder im Theater (Siemer) **ACB-A-“mmi“**; Schriftspracherwerb mit Multimedialität in sich wandelnder Schriftkultur (Schröter) **SCB-FD-“mmi“**; Bewertung von Bildungssoftware für den Fremdsprachenunterricht (Kindiger) **SCB-FD-“mmi“**; Analyse und Planung von DaF-Unterricht (Steinmetz) **SCB-FD-“mmi“**; Analyse von modernen DaF-Lehrwerken (Loo) **SCB-FD-“mmi“**; Grammatik im Mittelstufenunterricht (Lorenz) **SCB-FD-“mmi“**; Lernspiele im DaF-Unterricht (Loo) **SCB-FD-“mmi“**; Ausgewählte Probleme der Fremdsprachendidaktik (Tesch) **SCB-FD-“mmi“**; Interkulturelle Kommunikation (Groh) **ACB-S-“mmi“**.

BREMEN

20) Universität BREMEN

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-bremen.de/veranstaltungen/>, 14.03.02, der Universität Bremen)

Bilingualer Wortschatz-doppelte Weltansicht? (Liebe-Harkort) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-SD-“mmi“**; Wahrnehmung anderer Länder und Kulturen Sichtwechsel im Migrationsland (Liebe-Harkort) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-FD-“mmi“**; Grammatik und Progression im DaZ-DaF-Unterricht (Cech) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-SD-“mmi“**; Zweisprachigkeit und bilinguale Schulmodelle in Berlin (Lubig-Fohsel) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-SD-“mmi“**; DaZ in der Regelklasse und für die Regelklasse (Schrader) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-FD-“mmi“**; Wortschatzerweiterung im DaM- und DaZ-Unterricht (Menne) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-SD-“mmi“**; Frauensprache/Männersprache- Fragen des Sprechduktus und Sprechverhaltens in multikultureller Kommunikation (Cartellieri) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-SD-“mmi“**; Albanisch, eine

Sprache des Balkantyps (Hetzer) **ACB-S-“mmi“**; Methodische und didaktische Aspekte der Integration von Liedern und Gedichten in den Fremdspracheunterricht II: Rhythmus und Intonierung in Sprache (Durlanik) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-FD-“mmi“**; Fehler und Normabweichung in Sprache und anderen Konventionen: Interferenzen und didaktische Folgerungen (Liebe-Harkort) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-SD-“mmi“**; Anwendung multimedialer Computer-Programme im Fremdsprachenunterricht (SyncWRITER, Soundedit, Issignalize, etc.) (Durlanik) (auch unter Fachdidaktik) **SCB-FD-“mmi“**; Versöhnung als kultur- und geschlechtsspezifische Herausforderung im internationalen und interpersonellen Rahmen (Scharwiess) **WH** (FT: wird der Erziehungswissenschaft zugerechnet); Mehrsprachigkeitsdidaktik (Abendroth-Timmer) **SCB-SD-“mmi“**; Geschichte der Weltliteratur, Teil II: Griechische Antike (Koch) **ACB-L-“eiv“**; Goethes Lyrik als „Dichtung der Deutschen“: Ausgewählte Gedichte in internationaler Perspektive (Braese) **ACB-L-“eiv“**; Das literarische Portrait in Deutschland und Frankreich (Solte-Gresser) **ACB-L-“eiv“**; Jüdische Themen in der deutschsprachigen Literatur der 20er Jahre (Offe) **ACB-L-“eiv“**; Jüdische Aufklärung und Emanzipation (Nagel) **ACB-L-“eiv“**; Zwischen Selbstbehauptung und Verfolgung: Deutsch-jüdische Zeitschriften und Zeitungen von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Lektürekurs I (Nagel) **ACB-L-“eiv“**; Deutsch-jüdische Kinder- und Jugendbücher von der Aufklärung bis zum Nationalsozialismus, Teil II (1933-1938) (Nagel) **ACB-L-“eiv“**; Popliteratur international (Coupland, Ellis, Houellebecq, Götz, Kracht u.a.) (Emmerich) **ACB-L-“eiv“**; Die Darstellung des Vietnamkriegs in den Medien und der literarische Protest gegen den Krieg (Dahle/Leyerer) **ACB-L-“eiv“**;

HAMBURG

21) Universität HAMBURG

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Hamburg)
 Strukturelle Bedingungen des Sprachgebrauchs I; Grammatik des Deutschen als Fremdsprache (Ferraresi) **ACB-S-“mmi“**; Strukturelle Bedingungen des Sprachgebrauchs III; Bilingualismus und Sprachkontakt (Rehbein) **ACB-S-“mmi“**; Pragmatik/Deutsch als Fremdsprache (Bühlig/Rehbein) **ACB-S-“mmi“**; Lodz – Berlin – New York. Großstadterfahrungen in der modernen jiddischen Literatur (Friedrichs) **ACB-L-“eiv“**; Einführung in die jiddische Sprache und Kultur (Greve) **ACB-A-“eiv“**; Morgenlandfahrten: Hermann Hesses Indien-Dichtungen (IntLit) (Jacobs) **ACB-L-“eiv“**; Leben und Werk der jüdischen Schriftstellerin Gertrud Kolmar (Przyrembel) **ACB-L-“eiv“**; Migration, Fremdheit und kulturelle Differenz in der Literatur (IntLit) (Kputanoglu) **ACB-L-“mmi“**; 11. September 2001: Interkulturalitätsdebatte im Feuilleton (IntLit) (Gutjahr) **ACB-L-“eiv“**; Einführung in die Sprachlehrforschung: Aspekte des Fremdsprachenlernens (Börner) **SCB-SD-“eiv“**; Einführung in die Sprachlehrforschung: Aspekte des Fremdsprachenlehrens (unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache) (House) **SCB-SD-“mmi“**; Lern- und lernerbezogene Aspekte fremdsprachenunterrichtlicher Interaktion (Eckerth) **SCB-FD-“mmi“**; Lernsprache (DaFm) (Hartenstein) **SCB-SD-“mmi“**; TANDEM-Sprachtausch: Fremdsprachenlernen durch interkulturelle Kommunikation (Eckerth) **SCB-SD-“mmi“**; Übungen und Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht (Didaktik) (Börner) **SCB-FD-“mmi“**; Praxisfeld DaF: Aufgaben und Übungsgeschehen (Didaktik) (Bosse) **SCB-FD-“mmi“**; Neuere Entwicklungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Börner) **SCB-SD-“mmi“**; Methodik des DAF-Unterrichts für Fortgeschrittene (Forow) **SCB-FD-“mmi“**; (Warum) Gibt es schwierige und leichte Fremdsprachen ((Hartnstein) **ACB-A-“eiv“**; Übersetzen als interkulturelles Mitteln/Translation as Intercultural Mediation (House) **SCB-FD-“mmi“**; Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen (Riemer) **SCB-FD-“eiv“**

HESSEN

22) Johann Wolfgang Goethe -Universität FRANKFURT

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-frankfurt.de/VV/fb10.html>, 22.03.02 der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt)
 Literatur der Migration – Eine deutsche Nischenkultur? (Czuba-Konrad) **ACB-L-“mmi“**; Kolonisation des Wunderbaren und Assimilation des Exotischen – ethno-literarische Texte als abendländische Kulturkritik (Obermann) **ACB-L-“eiv“**; Deutsch als Zweitsprache (Berger-Reichelmann) **SCB-FD-“mmi“**; Die Rezeption italienischer und französischer Literatur im deutschen Spätmittelalter (Fürbeth) **ACB-L-“eiv“**; Die hermeneutischen Paradigmen der europäischen Poetologie III (Kimpel) **ACB-L-“eiv“**; Lyrik der deutschen und der englischen Romantik (Mittenzwei) **ACB-L-“eiv“**; Dichtersprache – Muttersprache – Fremdsprache. Autorenpoetiken deutscher Lyriker (Perels) **ACB-L-“eiv“**; Europäische Moralisten II (Wuthenow) **ACB-L-“eiv“**; Vom Antijudaismus zum Antisemitismus (Frey) **ACB-L-“eiv“**; Stadien des Übergangs von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit in Europa unter besonderer Berücksichtigung des Althochdeutschen (Metzner) **ACB-S-“eiv“**;

23) Justus-Liebig-Universität GIESSEN

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite (<http://vv.transmit.de/veranstaltungen.lcfm?FBNr=46&S=S>, 22.03.02, der Justus-Liebig-Universität Giessen) Eine Stadt in der Literatur: Lodz (Leibfreid, Feuchert, Jordan) **ACB-L-“eiv“**; Englische und deutsche Balladen (Horstmann, Karthaus) **ACB-L-“eiv“**; „Vergiss die Kindheit nicht“ – Erzählen über Kindheit und Jugend in der deutschen und polnischen Gegenwartsliteratur (Gansel) **ACB-L-“eiv“**; Das vielsprachige Klassenzimmer (Ehler) **SCB-A-“mmi“**; Zum Einsatz literarischer Darstellungen von „Essen und Trinken“ im DaF-Unterricht (Wuerffel) **SCB-LD-“mmi“**; Chats im DaF-Unterricht (Platten) **SCB-FD-“mmi“**; Der Umgang mit nationalen Stereotypen im DaF-Unterricht (Rösler) **SCB-FD-“mmi“**; Deutsches Kabarett als landeskundlicher Gegenstand und Fertigkeiten integrierendes Sprachlernprojekt (Rösler) **SCB-FD-“mmi“**; Dramapädagogische Elemente im DaF-Unterricht (Koeppen) **SCB-FD-“mmi“**; Lehrmaterialanalyse (Rösler) **SCB-FD-“mmi“**; Das vielsprachige Kinderzimmer (Ehlers) (**WH**).

24) Universität KASSEL

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite http://www.uni-kassel.de/ghk-fb.ghl.22.03.02_der_Universität_Kassel)

Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelles Lernen (Bausteine für die Praxis) (Weyer) **SCB-FD-“mmi“**; Mehrsprachigkeit im Unterricht (Pätzold) **SCB-SD-“mmi“**; Anglizismen im Deutschen (Gardt) **ACB-S-“eiv“**; Europäische Kulturbewegungen: Die Postmoderne in Deutschland (Dohm) **ACB-L-“eiv“**; Konzepte von Landeskunde im Unterricht DaF (Neuner) **SCB-FD-“mmi“**; Trends in der Didaktik und Methodik DaF (Neuner, Berndt) **SCB-FD-“mmi“**; Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachenlernen (Neuner, Koithan) **SCB-FD-“mmi“**; Narrative Text im DaF-Unterricht (Asche) **SCB-FD-“mmi“**; Der Faktor Motivation im Fremdsprachenunterricht (Berndt) **SCB-FD-“mmi“**; Forschungsmethodologie (empirische Forschung) (Berndt) **ACB-A-“mmi“**; Der Altersfaktor beim Fremdspracherwerb (Berndt) **ACB-S-“mmi“**; Kreative Übungsgestaltung (Koenig) **SCB-FD-“mmi“**; Alte Medien: Von der Kreide bis zum Videl (Koenig) **SCB-FD-“mmi“**; Lehren-Lernen-Reflektieren (Koenig) **SCB-FD-“mmi“**; Lehrwerkgestaltung (Koenig) **ACB-A-“mmi“**; Zur Erstellung von Web-Seiten für DaF (Kussler) **ACB-A-“mmi“**; Deutschunterricht und Germanistik im internationalen Kontext (Kussler) **ACB-A-“mmi“**; Aussprache und Intonation (Kussler) **SCB-SD-“mmi“**; Neue Medien im Unterricht DaF (Kussler) **SCB-FD-“mmi“**; Fertigkeit Sprechen (Wilde-Stockmeyer) **SCB-S-“mmi“**; Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: Märchen (Wilde-Stockmeyer) **SCB-LD-“mmi“**; Projektorientierte Landeskunde (Wilde-Stockmeyer) **SCB-FD-“mmi“**; Ganzheitliches Lehren und Lernen (Wilde-Stockmeyer) **SCB-FD-“mmi“**; Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelles Lernen (Bausteine für die Praxis) (Weyer) **WH**.

MECKLENBURG-VORPROMMERN

25) Universität ROSTOCK

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://wbapp.uni-rostock.de/ZVVZ/>, 5.04.02 der Universität Rostock)

Das Fremdwort als Gegenstand der linguistischen und der öffentlichen Diskussion (kein Name) **ACB-S-“eiv“**; Einführung in ausgewählte Arbeitsgebiete der Europäischen Ethnologie (kein Name) **ACB-L-“eiv“**; Sorbische Volkskunde. Eine Einführung unter besonderer Berücksichtigung der Erzählforschung in der Lausitz. (kein Name) **ACB-L-“eiv“**; Jüdische Identitätskonflikte in Texten Arnold Zweigs (kein Name) **ACB-L-“eiv“**; Shylock und Nathan: Zum Bild des Juden zwischen antijüdischem Stereotyp und Philosemitismus (kein Name) **ACB-L-“eiv“**; Lyrik als Satire, Satire als Lyrik in der Weimarer Republik. Schreibweisen und Identitätssuche „junger jüdischer Literatur“ (kein Name) **ACB-L-“eiv“**; „Von Grund auf Auschwitz“ Zeit, Geschichte und Erinnerung in zeitgenössischer deutsch-jüdischer Literatur (Ehlers) **ACB-L-“eiv“**; Heimat trifft Hollywood. Ein Kapitel aus der deutsch-amerikanischen Filmgeschichte. (Haase) **ACB-L-“eiv“**; Else Lasker-Schüler: „der schwarze Schan Israels“, deutsche Dichterin, Vertriebene (kein Name) **ACB-L-“eiv“**; A.G. Kästner und die europäische Briefkultur seiner Zeit. Interpretation und Edition (kein Name) **ACB-L-“eiv“**; Einführungsveranstaltung in das Fach Deutsch als Fremdsprache (kein Name) **ACB-A-“mmi“**; Deutsche Grammatik für Deutsch als Fremdsprache (kein Name) **ACB-S-“mmi“**; Deutsch als Fremdsprache in Theorie und Praxis. Seminar mit unterrichtspraktischen Anteilen in Zusammenarbeit mit dem Sprachenzentrum der Universität Rostock (kein Name) **SCB-FD-“mmi“**; Stiefkind oder Darling im Fremdsprachenunterricht Deutsch (kein Name) **SCB-FD-“mmi“**; Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache (kein Name) **ACB-A-“mmi“**; Sprachwissenschaft für DaF/Grundstudium (kein Name) **ACB-S-“mmi“**; Literaturvermittlung im DaF-Unterricht: Ein theaterpädagogisches Projekt in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik und Theater (kein Name) **SCB-LD-“mmi“**; Grammatik für DaF (kein Name) **ACB-S-“mmi“**; Didaktisches Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (Tichy) **SCB-FD-“mmi“**; Deixis und Deutsch als Fremdsprache (kein Name) **ACB-S-“mmi“**; Interkulturelle Kommunikation Deutsch als Fremdsprache (kein Name) **ACB-S-“mmi“**; Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache (kein Name) **SCB-FD-“mmi“**; Sprachwissenschaft für DaF/Hauptstudium (kein

Name) **ACB-S-“mmi“**; Didaktik und Methodik DaF (kein Name) **SCB-FD-“mmi“**; Semantik und Lexikologie für DaF (kein Name) **ACB-S-“mmi“**.

NIEDERSACHSEN

26) Universität BRAUNSCHWEIG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.tu-braunschweig.de/studium/lehrveranstaltungen/index.html>, 5.04.02, der Universität Braunschweig)
Ringvorlesung: Hauptwerke der Weltliteratur (Dozenten des geisteswissenschaftlichen Fachbereichs) **ACB-L-“eiv“**; Interkulturelle Kommunikation. Eine Einführung (Casper-Hehne) **ACB-S-“eiv“**; Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Übung (Neidert, C.) **SCB-FD-“mmi“**; Grammatik im Fremdsprachenunterricht (Nentzel) **SCB-SD-“mmi“**; Von Edgar Allan Poe bis Bernhard Schlink (Lange) **ACB-L-“eiv“**; Goethes Italienische Reise (Berghahn) **ACB-L-“eiv“**.

27) Universität HANNOVER

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-hannover.de/studium/lvorlesung.htm>, 5.04.02, der Universität Hannover)
Die Europäischen Avantgarden (Bischof) **ACB-L-“eiv“**; „Unter die Deutschen gefallen...“ ? (Deutschsprachige Literatur afrikanischer Autoren (Lehner) **ACB-L-“eiv“**; Interkulturelle Aspekte in Georg Forsters Ansichten von Frankreich (Sänger) **ACB-L-“eiv“**; Forschungs-Colloquium: Arbeitsvorhaben, Fragestellungen, Arbeitsgebiete und Vorgehensweisen einer Interkulturellen Literaturwissenschaft (Kreuzer, Klemme) **ACB-L-“eiv“**; Hannoversche Öffentlichkeit des 17. Jahrhunderts: Die Europäische Montags- und Freytagszeitung, der Hannoversche Mercurius und die anonymen Flugschriften zur Zeit Herzog Johann Friedrichs (Ahlzweig) **ACB-S-“eiv“**; Wortschatz- und Grammatikvermittlung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Bickes, Soldo) **SCB-SD-“mmi“**; Tutorien Deutsch als Fremdsprache (Praxisseminar DaF) **SCB-FD-“mmi“**; Wortschatz- und Grammatikvermittlung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Bickes, Soldo) **WH**; Interkulturalität im Fach (Korek) **ACB-A-“mmi“**; Interkulturelles Lernen (von Hoff) **SCB-FD-“mmi“**; Interkulturelles Lernen (von Hoff) **SCB-FD-“mmi“**; Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) (Bickes) **SCB-FD-“mmi“**.

28) Universität HILDESHEIM

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uniinfo.uni-hildesheim.de>, 5.04.02, der Universität Hildesheim)
„Das Land der Griechen mit der Seele suchend“. Reisen, Kunst und Literatur um 1800 (Burdorf) **ACB-L-“eiv“**; Die musikalische Moderne. Vergleich der Entwicklungen in Frankreich, Deutschland und Österreich (Bernnat) (*Institut für Musik*) **ACB-L-“eiv“**;

29) Universität LÜNEBURG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://db.uni-lueneburg.de/vv/>, 5.04.02, der Universität Lüneburg)
Linguistik und Didaktik des DaZ (Bade) **SCB-FD-“mmi“**; Polnisch im DaZ-Studienschwerpunkt (Pyrka) **ACB-S-“mmi“**; Literaturanalyse in interkultureller Perspektive. Einführung in theoretischen Debatten anhand exemplarischer Texte I (Partrut) **ACB-L-“mmi“**.

30) Universität OLDENBURG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.admin.uni-oldenburg.de/lehre/veranstaltungen/fb11/>, 5.04.02, der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg)
Sprachenvielfalt in der Bundesrepublik Deutschland (???) **ACB-S-“mmi“**; Spracherfahrungen mehrsprachiger AutorInnen (???) **ACB-S-“mmi“**; Einwanderung und Integrationskurse – neue Ansätze zur sprachlichen, sozialen und beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (Meinhardt) (???) **ACB-S-“mmi“**; Kontrastive Lexikologie (???) **ACB-S-“eiv“**; Übersetzen als interkulturelle Kommunikation (???) **ACB-S-“mmi“**; Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (???) **SCB-FD-“mmi“**; „Klickgeschichten“ für den Unterricht erstellen und als Computerprogramm anbieten (DaF) (???) **SCB-FD-“mmi“**; Literatur im DaF-Unterricht (???) **SCB-LD-“mmi“**; Methodik des einsprachigen Fremdsprachenunterrichts (???) **SCB-SD-“mmi“**; Unterrichtsplanung für Deutsch als Zweitsprache in der Schule (???) **SCB-FD-“mmi“**.

31) Universität OSNABRÜCK

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.uni-osnabrueck.de/vpv/sommer2002/>, 5.04.02, der Universität Osnabrück)

Interkulturelles Erzählen in deutscher Sprache: E. Canetti, R. Schami, G. Tschinag (Kambas) **ACB-L-“mmi“**;
Theater der europäischen Avantgarde (Fähnders) **ACB-L-“eiv“**; Grundlagen des Faches Deutsch als
Fremdsprache: „Interkulturelle Kommunikation“ (Ghobeyski) **ACB-S-“mmi“**.

32) Hochschule VECHTA

Deutsch als Mutter- und als Fremdsprache (Heising) **ACB-S-“mmi“**

NORDRHEIN-WESTFALEN

33) Universität BIELEFELD

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Bielefeld)
Österreichische Exilliteratur nach 1938 (Kummer) **ACB-L-“eiv“**; Die künstlerische Auseinandersetzung mit
dem Holocaust (Kyora) **ACB-L-“eiv“**; Das Russische: Russland-Bilder der deutschen Moderne (Braungart/Günther) **ACB-L-“eiv“**; Fremde Welten in der Kinder- und Jugendliteratur (N.N.) **ACB-L-“eiv“**;
Integrativer Sprachunterricht in der Grundschule (N.N.) **SCB-SD-“mmi“**; Begegnung mit Sprachen (Schüle) **SCB-SD-“mmi“**; Einführung in das DaF-Studium (Ehnert) **ACB-A-“mmi“**; Grammatik in Grammatiken und
Lehrbüchern: die Verbalphrase (Neubauer) **ACB-S-“mmi“**; Phonetik/Phonologie des Deutschen und
Ausspracheschulung (Ehnert) **ACB-S-“mmi“**; Grundlagen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen (N.N.) **ACB-FD-“mmi“**; Gedächtnis und Fremdsprachenlernen (Aguado) **ACB-A-“mmi“**; Sprecherziehung DaF
(Bialluch-Rietzsch) **ACB-S-“mmi“**; Ausspracheschulung DaF (N.N.) **ACB-S-“mmi“**; Kontrastive
Phraseologie (Köster) **ACB-S-“mmi“**; Literarische Texte aus dem DaF-Kanon (Köster) **ACB-L-“mmi“**;
Lehrmaterialwerkstatt: DaF mit berühmten Kinderbüchern (Ehnert) **SCB-LD-“mmi“**; Forschungsmethoden in
der Zweitsprachenerwerbsforschung (N.N.) **ACB-S-“mmi“**; Neuere Forschungen zu affektiven Faktoren des
Fremdsprachenerwerbs DaF (N.N.) **ACB-S-“mmi“**; Testen und Prüfen in DaF (Schmidt) **SCB-FD-“mmi“**;
Ausdrucksmittel der Pragmatik (Aguado) **ACB-S-“mmi“**.

34) Universität DORTMUND

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Dortmund)
Sprachkontrastive und interkulturelle Aspekte für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Gärtner) **ACB-A-“mmi“**;
Generatives Schreiben als sprachliche Übungsform im Aufsatzunterricht. Begleitveranstaltung
zum Tagespraktikum, (Belke) **SCB-FD-“mmi“**; Schulische Rahmenbedingungen zur Förderung der individuellen
und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit (Belke) **ACB-S-“mmi“**; Interkulturelle Kommunikation (Fienemann)
(2) **ACB-S-“mmi“**; Mehrsprachigkeit im Grammatikunterricht (Fienemann) **SCB-SD-“mmi“**; Erzählen in zwei
Sprachen (Fienemann) **SCB-FD-“mmi“**; Grammatik im DaF-Unterricht (Peschel) **SCB-SD-“mmi“**;
Schulische Rahmenbedingungen zur Förderung der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit
(Belke) **WH**; Analyse und Didaktisierung von Infinitivkonstruktionen im Deutschunterricht (und DaF-
Unterricht) (Gärtner) **SCB-SD-“mmi“**.

35) Universität ESSEN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Essen)
Die Wiener Moderne (Rohrwater) **ACB-L-“eiv“**; Ethnomethodologie und Linguistik (Schöneck) **ACB-S-“eiv“**;
Sprache(n) und Kultur(en) Chinas (Bünting/von der Lippe-Fan) **ACB-A-“eiv“**; Grundkurs (DAZ/DAF) (Baur)
ACB-A-“mmi“; Handlungsorientierter Sprachunterricht (Baur) **SCB-SD-“mmi“**; Deutsch-niederländischer
Sprach- und Kulturvergleich (Baur/Boorsma) **ACB-S-“mmi“**; Spielerisches Lernen im Sprachunterricht der
Primarstufe (Benholz) **SCB-SD-“mmi“**; Fördern der mündlichen Fähigkeiten in der Grundschule (Benholz)
SCB-SD-“mmi“; Laut und Schrift im Deutschen und im Türkischen mit einem Ausblick auf weitere
Migrantensprachen (Neumann) **ACB-S-“mmi“**; Deutsch und Migrantensprachen im Vergleich Deu-Türk.-Kurd.-
Pers. Mit einem Ausblick auf weitere Migrantensprachen (Neumann) **ACB-S-“mmi“**; „Der Ball ist rund, und
das Runde muss ins Eckig!“ (Chlosta/Schöneck) **SCB-FD-“mmi“**; Sprachpolitik und Berufsfelder DaF (Chlosta)
ACB-A-“mmi“; Landeskunde im Deutschunterricht (Bäcker) **SCB-FD-“mmi“**; Internationalisierung der
Deutschlehrerausbildung (Ostermann) **ACB-A-“mmi“**; Mündliche Kommunikation mit literarischen Texten
(Raster) **SCB-FD-“mmi“**; Sprachvergleich Deutsch-Russisch (Raster) **ACB-S-“mmi“**; Einführung in die
interkulturelle Linguistik (Raster) **ACB-S-“mmi“**; Einführung in die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache
(Raster) **ACB-FD-“mmi“**.

36) Universität KÖLN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Köln)

Mehrsprachigkeit (Gonzalez) **ACB-S-“mmi“**; „Unversehens bricht das Exotische durch den Schleier des Vertrauten hervor“ – Reisebeschreibungen, Reisebriefe, Reisetagebücher (Schaffers) **ACB-L-“eiv“**.

37) Universität MÜNSTER

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Münster)
Klassiker der Weltliteratur III (Hölter) **ACB-L-“eiv“**; Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit (Fischer) **ACB-S-“mmi“**; Schriftspracherwerb und –vermittlung in der Zweitsprache Deutsch (Grießbacher) **SCB-FD-“mmi“**; Morgenland – Arabisches in der deutschen Literatur (Althaus) **ACB-L-“eiv“**; Eine Welt – Dritte Welt im Kinder- Jugendbuch – Interkulturelle Erziehung (Koch).

38) Universität PADERBORN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Paderborn)
Die besondere europäische Sprache: Baskisch – ein Vergleich mit dem Deutschen (Pasierbsky) **ACB-S-“eiv“**; Selbstverlorene Detektive. Der „Antidetektivroman“ und seine Ausprägung in der europäischen, japanischen und amerikanischen Literatur (Schmidt) **ACB-L-“eiv“**; Frauenfreundschaften in der europäischen Literatur (Vahsen) **ACB-L-“eiv“**; Geschlecht und Sexualität in der europäischen Literatur um 1900 (Breger) **ACB-L-“eiv“**; Wahrnehmung in der neueren europäischen Literatur II (Greif) **ACB-L-“eiv“**; „Die Frau ist frei geboren...“ Stimmen zur Frauenemanzipation aus Frankreich, Deutschland und England zur Zeit der französischen Revolution (Grubitzsch) **ACB-L-“eiv“**.

39) Universität SIEGEN

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Siegen)
Das Erlernen einer zweiten Sprache (Völzing) **SCB-FD-“mmi“**

40) Universität WUPPERTAL

(vgl. gedrucktes Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ der Universität Wuppertal)
Deutsche Literatur des Hochmittelalters im europäischen Zusammenhang (Ernst) **ACB-L-“eiv“**; Andersgläubige und Andersdenkende in der Literatur des Mittelalters (Stein) **ACB-L-“eiv“**; Erste, zweite und dritte Sprachen: Deutsch- und Englischunterricht in der Grundschule (Horstmann/Foskett) **SCB-FD-“mmi“**.

RHEINLAND-PFALZ

41) Universität KOBLENZ-LANDAU: ABTEILUNG KOBLENZ

(vgl. <http://www.uni-koblenz.de/~rulis/lehrangebot/ss02/vvfb2inst3.htm>, 6.06.02)
Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (Newiger) **SCB-FD-“mmi“**; Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht (Biere); **SCB-FD-“mmi“**.

42) Universität KOBLENZ-LANDAU: ABTEILUNG LANDAU

Es werden die erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zur Allgemeinen Didaktik, zur Grundschulpädagogik, zur Interkulturellen Bildung zur Pädagogik, das Lehrangebot zum Zusatzstudium „Euregio-Lehrer/Maitre-bilingue“ (Allgemeine Didaktik, Grundschulpädagogik, Germanistik, Interkulturelle Bildung) sowie das Germanistik-Lehrangebot berücksichtigt.
(vgl. http://iku.uni-landau.de/hauptteil_veranstaltungen.html, 27.05.02)
Textarbeit im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen) (FT: zu Deutsch gerechnet) **SCB-FD-“mmi“**; Deutsch als Zweitsprache (Siebert-Ott) **SCB-FD-“mmi“**; Sprachstandsdiagnose (Siebert-Ott) **SCB-SD-“mmi“**; Grammatikunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen (Siebert-Ott) **SCB-SD-“mmi“**; Förderung in der Zweitsprache Deutsch im Regel- und im Förderunterricht (Kuhs) **SCB-SD-“mmi“**; Unterricht in Deutsch als Zweitsprache: Analyse von Video-Aufnahmen (Kuhs) **SCB-FD-“mmi“**; Die Arbeit mit Texten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Kuhs) **SCB-FD-“mmi“**;
(vgl. <http://www.uni-landau.de/~germld>, 7.06.02)
„Sprachreinheit“ der deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Auseinandersetzung zur Entlehnung fremden Wortgutes (Zuljevic) **ACB-S-“eiv“**; Textarbeit im interkulturellen Deutschunterricht; (Hofen) **WH**.

SACHSEN

43) Technische Universität DRESDEN

(vgl. <http://www.tu-dresden.de/vd35/aktuell/slw.htm>)

Deutsche und polnische Literatur von Frauen im 19./20. Jh. (Czarnecka) **ACB-L**-“eiv“; Österreichische Literatur des 20. Jahrhunderts (Schuhmacher) **ACB-L**-“eiv“; Didaktik/DaZ (Blei) **SCB-FD**-“mmi“; Einführung in die Grundlagen der Landeskunde DaF (Zeuner) **ACB-A**-“mmi“; Grundlagen der Landeskunde DaF (Zeuner) **ACB-A**-“mmi“; Einführung in die Hospitations- und Unterrichtspraxis (Lehmann) **ACB-A**-“mmi“; Didaktik DaF/DaZ (Thomas) **SCB-FD**-“mmi“; Fertigkeiten im DaF (Lehmann/Schulz) **SCB-FD**-“mmi“; Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik (Zeuner) **ACB-A**-“mmi“; Projektseminar Landeskunde (Zeuner) **SCB-FD**-“mmi“; Deutsche Indienbilder (Zeiler) **ACB-L**-“mmi“; Neue Medien und DaF (Zeuner) **SCB-FD**-“mmi“; Interkulturelles Lernen: E-Mail Projekt (Zeuner) **SCB-FD**-“mmi“; Fehleranalyse und Leistungsbewertung (Zeuner) **SCB-FD**-“mmi“; Lernberatung (Thomas) **ACB-A**-“mmi“; Xenos: Gast und Fremder (Zeiler) **ACB-A**-“mmi“; Migrantenliteratur und interkulturelles Lernen (Blei) **SCB-LD**-“mmi“; Wortschatzerwerb/Wortschatzarbeit (Blei) **SCB-SD**-“mmi“; Forschung DaF (Blei/Zeuner) **ACB-A**-“mmi“; Second Language Acquisition (Thürmer) **ACB-S**-“mmi“.

44) Universität LEIPZIG

(vgl. <http://www.uni-leipzig.de/vorles>, 15.04.02)

Kulturspezifik von Textsorten (Fix) **ACB-S**-“eiv“; Gegenwartsliteratur aus der deutschsprachigen Schweiz (Grimm) **ACB-L**-“eiv“; Spurensuche jüdischer Identität (Nagelschmidt) **ACB-L**-“eiv“:

SACHSEN-ANHALT

45) Universität HALLE-WITTENBERG

(vgl. Vorlesungsverzeichnis „Sommersemester 2002“ auf der Internetseite <http://www.verwaltung.uni-halle.de/vorles/v021germ.htm>, 28.03.02, der Universität Halle)

Sprachkontakt (Pfänder) **ACB-S**-“mmi“; Deutsche Grammatik für Ausländer II (Wein) **SCB-FD**-“mmi“; Wortbildungsprobleme (Wein) **ACB-S**-“mmi“; Mündlichkeit im FSU (Hartung) **SCB-FD**-“mmi“; Hörverstehen im FSU (**SCB-FD**-“mmi“; Kultur- und Regionalkunde aus interkultureller Sicht (Hansch) **ACB-A**-“mmi“; Erstellung von Lehrmaterialien (Hansch) **SCB-FD**-“mmi“.

SCHLESWIG-HOLSTEIN

46) Universität FLENSBURG

Motive des Orients in deutscher Literatur (Bleckwenn) **ACB-L**-“eiv“; Gastarbeiterliteratur (Schulte-Bunert) **ACB-L**-“mmi“; Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch (Werkstattseminar) (Schulte-Bunert) **SCB-FD**-“mmi“; Projekte im Zweitsprachunterricht: FL- meine neue Stadt (Schulte-Bunert) **SCB-FD**-“mmi“; Planung und Durchführung von Unterrichtseinheiten (Schulte-Bunert) **SCB-FD**-“mmi“; Sprachliche Varietäten des Deutschen (Apeltauer) **ACB-S**-“mmi“; Sprachstandsanalyse (Apeltauer) **SCB-FD**-“mmi“.

THÜRINGEN

47) Universität ERFURT

keine

TABELLE 9

Deutsch- DaF/DaZ/IG

	DaF	nicht-DaF	Gesamt
	%	%	%
Literatur	3	21	24
Sprache	14	6	20
Fachdidaktik	38	6	44
Andere	10	2	12
<i>Gesamt</i>	<i>65</i>	<i>35</i>	<i>100</i>

	DaF	nicht-DaF	Gesamt
	%	%	%
ACB	28	27	55
SCB	37	8	45
<i>Gesamt</i>	<i>65</i>	<i>35</i>	<i>100</i>

	DaF	nicht-DaF	Gesamt
	%	%	%
eiv	2	27	55
mmi	63	8	45
<i>Gesamt</i>	<i>65</i>	<i>35</i>	<i>100</i>

	ACB	SCB	Gesamt
	%	%	%
eiv	25	4	29
mmi	30	41	71
<i>Gesamt</i>	<i>55</i>	<i>45</i>	<i>100</i>

TABELLE 10

Bundesländervergleich- Erziehungswissenschaft

	Unis (N)	SCB (N)	SCB (%)	SCB Ø	ACB (N)	ACB (%)	ACB Ø	Gesamt (N)	Gesamt %	Gesamt Ø
Bad.-Würt.	6	14	25,5	2	35	11,3	6	49	13,5	8
Bayern	9	3	5,5	0	19	6,1	2	22	6	2
Brandenb.	1	1	1,8	1	3	1	3	4	1,1	4
Berlin	3	6	10,9	2	39	12,6	13	45	12,4	15
Bremen	1	3	5,5	3	6	1,9	6	9	2,5	9
Hamburg	1	5	9	5	15	4,8	15	20	5,5	20
Hessen	3	3	5,5	1	20	6,5	7	23	6,3	8
Meckl.-Vor.	1	2	3,6	2	9	2,9	9	11	3	11
Nieders.	7	6	10,9	1	57	18,4	8	63	17,3	9
Nor.-Westf.	8	6	10,9	1	79	25,6	10	85	23,4	11
Rh.- Pfalz	2	5	9	3	9	2,9	5	14	3,8	7
Sachsen	2	1	1,8	1	12	3,9	6	13	3,6	7
Sachs.-Anh.	1	0	0	0	2	0,6	2	2	0,5	2
Schl.-Holst.	1	0	0	0	3	1	3	3	0,8	3
Thüringen	1	0	0	0	1	0,3	1	1	0,3	1
Gesamt	47	55	100		309	100		364	100	Ø 8

TABELLE 11
Hochschulstandorte-Pädagogik

Lehramtstyp I	SCB	ACB	Summe	Lehramtstyp II	SCB	ACB	Summe
BAYERN				BADEN-WÜRT.			
Augsburg	0	4	4	PH Freiburg	4	11	15
Bamberg	1	0	1	PH Heidelberg	6	2	8
Bayreuth	1	0	1	PH Karlsruhe	2	9	11
Eichstätt	0	1	1	PH Ludwigsburg	1	7	8
Erl. – Nürn.	0	6	6	PH Schwäb.-Gm.	0	5	5
München	0	3	3	PH Weingarten	1	1	2
Passau	0	1	1	<i>Summe</i>	14	35	49
Regensburg	1	0	1	BERLIN			
Würzburg	0	4	4	FU Berlin	4	10	14
<i>Summe</i>	3	19	22	HU Berlin	1	19	20
HESSEN				TU Berlin	1	10	11
Frankfurt	1	8	9	<i>Summe</i>	6	39	45
Giessen	2	7	9	BRANDENBURG			
Kassel	0	5	5	Potsdam	1	3	4
<i>Summe</i>	3	20	23	<i>Summe</i>	1	3	4
NORDRH.-W.				BREMEN			
Bielefeld	2	14	16	Bremen	3	6	9
Dortmund	0	1	1	<i>Summe</i>	3	6	9
Essen	1	16	17	HAMBURG			
Köln	1	17	18	Hamburg	5	15	20
Münster	0	20	20	<i>Summe</i>	5	15	20
Paderborn	1	5	6	MECKL.-VORPOM.			
Siegen	1	3	4	Rostock	2	9	11
Wuppertal	0	3	3	<i>Summe</i>	2	9	11
<i>Summe</i>	6	79	85	NIEDERSACHSEN			
SACHSEN				Braunschweig	0	0	0
Dresden	0	9	9	Hannover	3	14	17
Leipzig	1	3	4	Hildesheim	0	4	4
<i>Summe</i>	1	12	13	Lüneburg	0	4	4
SA.-ANHALT				Oldenburg	0	26	26
Halle-Wittenb.	0	2	2	Osnabrück	3	9	12
<i>Summe</i>	0	2	2	Vechta	0	0	0
THÜRINGEN				<i>Summe</i>	6	57	63
Erfurt	0	1	1	RHEINLAND-PF.			
<i>Summe</i>	0	1	1	Koblenz	1	2	3
				Landau	4	7	11
				<i>Summe</i>	5	9	14
				SCHL.-HOLSTEIN			
				Flensburg	0	3	3
				<i>Summe</i>	0	3	3
GESAMT	13	133	146	GESAMT	42	176	218

TABELLE 12
Hochschulstandorte „Anteil“

XX. Verteilung der Hochschulen nach niedrigem-mittleren-hohen Anteil an nationalübergreifendem Lehrangebot und kategorisiert nach ACB/SCB

PÄDAGOGIK

Lehramts- typ I	ACB	SCB	Sum.	Lehramts- typ II	ACB	SCB	Sum.
Münster	20	0	20	Oldenburg	26	0	26
Köln	17	1	18	HU Berlin	19	1	20
Essen	16	1	17	Hamburg	15	5	20
Bielefeld	14	2	16	Hannover	14	3	17
Frankfurt	8	1	9	PH Freiburg	11	4	15
Giessen	7	2	9	FU Berlin	10	4	14
Dresden	9	0	9	Osnabrück	9	3	12
Erl.-Nürn.	6	0	6	Rostock	9	2	11
Paderborn	5	1	6	<i>PH Karlsruhe</i>	9	2	11
Kassel	5	0	5	<i>Landau</i>	7	4	11
Würzburg	4	0	4	TU Berlin	10	1	11
Siegen	3	1	4	Bremen	6	3	9
Leipzig	3	1	4	<i>PH Heidelberg</i>	2	6	8
Augsburg	4	0	4	PH Ludwigsb.	7	1	8
Wuppertal	3	0	3	PH Schw.-Gm.	5	0	5
München	3	0	3	Potsdam	3	1	4
Halle-Wit.	2	0	2	Hildesheim	4	0	4
Bamberg	0	1	1	Lüneburg	4	0	4
Bayreuth	0	1	1	<i>Koblenz</i>	2	1	3
Eichstätt	1	0	1	Flensburg	3	0	3
Passau	1	0	1	PH Weing.	1	1	2
Regensburg	0	1	1	Braunschweig	0	0	0
Dortmund	1	0	1	Vechta	0	0	0
Erfurt	1	0	1				
<i>Summe</i>	<i>133</i>	<i>13</i>	<i>146</i>	<i>Summe</i>	<i>176</i>	<i>42</i>	<i>218</i>

Tab. 12a ACB-SCB: Pädagogik
Deutsch

Tab. 12b ACB-SCB:

DEUTSCH

Lehramts- typ I	ACB	SCB	Summe	Lehramts- typ II	ACB	SCB	Summe
München	22	11	33				
Kassel	7	16	23	HU Berlin	13	12	25
Bielefeld	16	4	20	Rostock	19	6	25
Dresden	11	9	20	Bremen	2	19	21
Erl.-Nürnb.	11	8	19	Hamburg	10	11	21
Essen	12	6	18	TU Berlin	6	14	20
Bayreuth	13	2	15	FU Berlin	8	6	14
Augsburg	5	5	10	PH Freiburg	2	9	11
Frankfurt	9	1	10	Hannover	6	5	11
Giessen	3	7	10	Potsdam	7	3	10
Regensburg	5	3	8	Oldenburg	5	5	10
Dortmund	3	5	8	<i>Landau</i>	<i>1</i>	7	8
Eichstätt	5	2	7	Flensburg	3	4	7
Halle-Witt.	3	4	7	Braunschweig	4	2	6
Paderborn	6	0	6	<i>PH Karlsruhe</i>	<i>1</i>	3	4
Münster	4	1	5	Lüneburg	2	1	3
Bamberg	2	2	4	Osnabrück	3	0	3
Wuppertal	2	1	3	PH Ludwigs.	0	2	2
Leipzig	3	0	3	Hildesheim	2	0	2
Würzburg	2	0	2	<i>Koblenz</i>	<i>0</i>	2	2
Köln	2	0	2	<i>PH Heidel.</i>	<i>1</i>	0	1
Passau	1	0	1	PH Schw.-G.	1	0	1
Siegen	0	1	1	Vechta	1	0	1
Erfurt	0	0	0	PH Weing.	0	0	0
<i>Summe</i>	<i>147</i>	<i>88</i>	<i>235</i>	<i>Summe</i>	<i>97</i>	<i>111</i>	<i>208</i>

Tab. 12b ACB-SCB: Deutsch

Tabelle 13
DEUTSCH - Hochschulstandorte

Lehramts- typ I	Summe	m/m/i	m/m/i Ø	Lehramts- typ II	Summe	m/m/i	m/m/i Ø
BAYERN				BA.-WÜRT.			
Augsburg	10	9		PH Freiburg	11	4	
Bamberg	4	2		PH Heidelberg	1	1	
Bayreuth	15	10		PH Karlsruhe	4	3	
Eichstätt	7	5		PH Ludwigsb.	2	0	
Erl.-Nürn.	19	13		PH Sch.-Gm.	1	1	
München	33	28		PH Weingart.	0	0	
Passau	1	0		<i>Summe</i>	19	9	2
Regensburg	8	8		BERLIN			
Würzburg	2	2		FU Berlin	14	7	
<i>Summe</i>	99	75	8	HU Berlin	25	22	
HESSEN				TU Berlin	20	17	
Frankfurt	10	2		<i>Summe</i>	59	46	15
Giessen	10	7		BRANDENB.			
Kassel	23	21		Potsdam	10	7	
<i>Summe</i>	43	30	10	<i>Summe</i>	10	7	7
NOR.-W.				BREMEN			
Bielefeld	20	16		Bremen	21	12	
Dortmund	8	8		<i>Summe</i>	21	12	12
Essen	18	15		HAMBURG			
Köln	2	1		Hamburg	21	13	
Münster	5	3		<i>Summe</i>	21	13	13
Paderborn	6	0		MECKL.-V.			
Siegen	1	1		Rostock	25	15	
Wuppertal	3	1		<i>Summe</i>	25	15	15
<i>Summe</i>	63	45	6	NIEDERS.			
SACHSEN				Braunschweig	6	2	
Dresden	20	18		Hannover	11	6	
Leipzig	3	0		Hildesheim	2	0	
<i>Summe</i>	23	18	9	Lüneburg	3	3	
SA.-ANH.				Oldenburg	10	9	
Halle-Wit.	7	7		Osnabrück	3	2	
<i>Summe</i>	7	7	7	Vechta	1	1	
THÜRING.				<i>Summe</i>	36	23	3
Erfurt	0	0		RH.-PF.			
<i>Summe</i>	0	0	0	Koblenz	2	2	
				Landau	8	7	
				<i>Summe</i>	10	9	5
				SCHL.-HOL.			
				Flensburg	7	6	
				<i>Summe</i>	7	6	6
GESAMT	235	175	8	GESAMT	208	140	6

Tab. DEUTSCH: Migrationsthematische Lehrangebot an den 47 Hochschulstandorten kategorisiert nach Lehramtstyp

TABELLE 14

Prüfungsordnungen und Lehrangebot: Migrationsspezifische curriculare Bausteine

Lehr- amtstyp	Bundes- Land	Pädagogik				Deutsch				Ergänzungs- studium
		Kennt- nisse	Scheine	Ø LV	Ø m LV	Kennt- nisse	Scheine	Ø LV	Øm LV	
Lehr- amtstyp1	Bayern	-	-	2	1	-	-	11	8	+
	Hessen	+	-	8	4	+	-	14	10	+
	Nor.-W.	+	-	11	7	-	-	8	6	k.A.
	Sachsen	+	-	7	2	-	-	12	9	+
	Sa.-Anh.	+	-	2	1	+	-	7	7	+
Lehr- amtstyp2	Thüring.	+	-	1	0	-	-	0	0	+
	Bad.-W.	+	-	8	5	+	-	3	2	+
	Berlin	-	+	15	9	+	-	20	15	+
	Brand.	k.A.	k.A.	4	1	k.A.	k.A.	10	7	k.A.
	Bremen	k.A.	k.A.	9	4	k.A.	k.A.	21	12	k.A.
	Hamb.	-	-	20	13	+	+	21	13	+
	M.-Vor.	+	+	11	6	+ ³⁴⁶	-	25	15	+
	Nieders.	+	+	9	6	+	-	5	3	+
	Rh.-Pf.	+	+	7	6	-	-	5	5	+
	Schl.-H.	-	+	3	2	+	-	7	6	+

TABELLE 15**Kriterienliste**

- Bei der Inhaltsanalyse wird nur der Titel der Lehrveranstaltung berücksichtigt, nicht eventuell vorhandene Informationen aus kommentierten Vorlesungsverzeichnissen.
- In den beiden untersuchten Fächern „Deutsch/Germanistik“ und „Pädagogik/Erziehungswissenschaft“ werden folgende Fachrichtungen berücksichtigt (vgl. auch Kap....):
Deutsch: Neuere und neueste deutsche Literatur; Germanistische Linguistik; Ältere deutsche Literatur und Sprache; Didaktik der deutschen Sprache und Literatur; Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache/Didaktik Deutsch als Zweitsprache – Interkulturelle Germanistik. Die Kategorien „Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft“, „Allgemeine Linguistik“ sowie „Sprecherziehung“ werden nicht berücksichtigt.
Erziehungswissenschaft: Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik bzw. Unterrichtswissenschaft, Allgemeine Didaktik, die Grundschulpädagogik und –didaktik, Sozialpädagogik, Historische Pädagogik, Vergleichende Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik/Erziehung/Bildung bzw. Ausländerpädagogik wie auch, nach Durchführung des Pretests, „Erwachsenenpädagogik“, Erstunterricht, Elementarpädagogik, Familienpädagogik untersucht.
Grundschulpädagogik und –didaktik: Hierbei werden Lehrveranstaltungen berücksichtigt, die unter den Kategorien „Erziehungswissenschaftliche Grundlegung“, „Vorschulische Erziehung und Schulanfang“, „Grundlegender Sprachunterricht“ und „Grundschuldidaktik Deutsch“ angeführt sind.
- Die Zuordnung der Lehrveranstaltungen zu den Fachrichtungen erfolgt, indem die in den Vorlesungsverzeichnissen bereits vorgegebenen Fachrichtungen übernommen werden. Besteht in den untersuchten Vorlesungsverzeichnissen keine Einteilung in Fachrichtungen oder sind mehrere Fachrichtungen angegeben oder ist zumindest in Klammern neben der

³⁴⁶ Fach Deutsch (40 SWS).

Lehrveranstaltung die Fachrichtung nicht angegeben, so erfolgt in Anlehnung an die vorgegebenen Kriterien eine Inhaltsanalyse des Titels und die Zuordnung zu der jeweiligen Fachrichtung.

4. Es werden alle Vorlesungen und Seminare berücksichtigt, die in den Vorlesungsverzeichnissen unter den Kategorien „Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik“ und Germanistik bzw. Deutsch angeführt werden, jedoch nicht Veranstaltungen die explizit unter „Praktika“ angeführt sind.
5. Es werden auch die Lehrveranstaltungen zur Interkulturellen Pädagogik und Interkulturellen Germanistik, Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache berücksichtigt, sofern diese im grundständigen Studium von den Lehramtsstudierenden belegt werden können.
6. Lehrveranstaltungen, die den Titel Lehrerweiterbildung oder Lehrerfortbildung tragen, werden nicht berücksichtigt, da angenommen werden kann, dass die Zielgruppe berufstätige Lehrer sind.
7. Kommen Lehrveranstaltungen sowohl unter Erziehungswissenschaft oder Interkultureller Pädagogik und Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache vor, dann erfolgt auf der Grundlage der hier angeführten Kriterien eine Zuordnung.
8. Veranstaltungen die unter dem Titel Projektseminar oder Werkstattseminar angeführt sind und keinen Zusammenhang zu Praktika erkennen lassen, werden in die Liste aufgenommen.
9. Nachbardisziplinen wie die Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Sozialpsychologie usw. werden nur berücksichtigt wenn sie gemäß Abs. 4 angeführt sind.
10. Es werden die Lehrveranstaltungen erfasst, die einen eindeutigen und unmittelbaren Zusammenhang zu nationalübergreifenden Aspekten erkennen lassen. Eindeutig und unmittelbar bedeutet, dass einerseits ein nationalübergreifender Zusammenhang anhand von Schlüsselwörtern zur „europäisch-international-vergleichenden“ und „migrations-/minderheiten-interkulturellen Dimension“ (vgl. Begriffsliste....) im Lehrveranstaltungstitel erkennbar ist.³⁴⁷ Andererseits können dies Titel sein, die explizit unter der Kategorie DaF/DaZ bzw. Interkulturelle Pädagogik angeführt sind.
11. Allgemeine Einführungen sowie Lehrveranstaltungen zu Grammatik, Wortbildung, Semantik usw. werden berücksichtigt, sofern diese nationalübergreifende Aspekte erkennen lassen.
12. Wird ausdrücklich im Vorlesungsverzeichnis darauf hingewiesen, dass kein Erwerb von Leistungsnachweisen für Lehramtsstudierende möglich ist, so wird das entsprechende nationalübergreifende Lehrangebot nicht berücksichtigt.

³⁴⁷ Beispiel: „Lernziel: Kommunikative und *interkulturelle Kompetenz*“. Hingegen werden Lehrveranstaltungen, die einen mehrdeutigen und mittelbaren Zusammenhang zur Interkulturalität erkennen lassen nicht erfasst. Beispiel: „Unterrichtsmethoden: Subjektorientiert Lernen - Gemeinsamer Unterricht in *heterogenen* Gruppen“. Unter heterogener Gruppe könnten auch interkulturelle Aspekte des Unterrichts von Behinderten und nicht Behinderten oder von deutschen und ausländischen Kindern verstanden werden. Allerdings wird dies aus der Titelgebung des Seminars nicht ersichtlich, so dass in einem nächsten Schritt das kommentierte Vorlesungsverzeichnis herangezogen werden müsste – falls dieses im Internet zur Verfügung steht. Dies wird jedoch vom Kriterium 1) ausgeschlossen.

13. Sind die Lehrveranstaltungen des Fachs Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache offen für alle Studiengänge, werden diese erfasst. Es werden auch alle Lehrveranstaltungen mit nationalübergreifendem Schwerpunkt berücksichtigt, die unter dem ‚Lehrangebot für Magister- oder Diplomstudenten‘ laufen, sofern nicht ausdrücklich zwischen einem Lehrangebot für Lehramter und Magister bzw. Diplom differenziert wird.
14. Lehrveranstaltungen, die unter einer interkulturellen Fachrichtung subsumiert sind und einen allgemeinen Titel tragen wie „Examenscolloquium“, aus dem der Inhalt der Veranstaltung nicht ersichtlich ist, werden nicht berücksichtigt.
15. Spezifische Sekundarstufen-Veranstaltungen werden nicht berücksichtigt (Bsp. Uni Augsburg: Das Thema Holocaust im Literaturunterricht der Sekundarstufe).
16. Lehrveranstaltungen mit Exkursionen werden nur berücksichtigt, wenn die Exkursionen danach stattfinden.
17. Lehrveranstaltungen der Erwachsenenbildung werden nur berücksichtigt wenn ein unmittelbarer Zusammenhang zu Eltern von ausländischen Kindern zu sehen ist.
18. Veranstaltungen zum Thema Übersetzen ohne Bezug auf interkulturelle Aspekte werden nicht berücksichtigt.
19. Veranstaltungen zu Fachdidaktik Deutsch, die unter „Erziehungswissenschaften“ aufgeführt sind werden den germanistischen Lehrveranstaltungen zugerechnet.
20. Wird ein Teilstudium nur für ausländische Lehramtsstudierende angeboten, werden diese Lehrveranstaltungen nicht bei der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Es werden nur Lehrveranstaltungen berücksichtigt, die von allen Grundschullehramtsstudierenden wahrgenommen werden können.
21. Sprachkurse für Lehramtsanwärter werden berücksichtigt nur wenn diese „Deutsch im Vergleich“ sind.
22. Es werden i.d.R. Lehrveranstaltungen mit dem Thema Kinder erfasst.
23. Lehrveranstaltungen zu ILL werden der Erziehungswissenschaft zugeordnet.
24. Bei der Auflistung der Titel werden nur die wissenschaftlichen Fachrichtungen genannt, bei denen ein Lehrangebot mit nationalübergreifendem Schwerpunkt anzutreffen ist. Wird beispielsweise in der Mediävistik keine entsprechende Lehrveranstaltung angeboten, so wird diese germanistische Fachrichtung auch nicht in die untersuchungsrelevante Veranstaltungsliste der jeweiligen Hochschule aufgenommen.
25. Mit WH (=Wiederholung) werden Lehrveranstaltungen gekennzeichnet, die bereits in der Liste der entsprechenden Hochschule unter einem anderen Fach oder einer anderen Fachrichtung vorkommen.

In der Lehrveranstaltungsliste wird der Titel der Lehrveranstaltung und der Name des Kursleiters eingetragen. Letzteres, um einerseits den Probanden die Beantwortung der Fragen zum besuchten nationalübergreifenden Lehrangebot zu erleichtern. Andererseits: Veranstaltungen, die sowohl unter Erziehungswissenschaften wie auch unter Germanistik angeführt sind, werden bei der Auswertung dem Fach zugerechnet, dem der Dozent angehört, dies bedeutet, dass die Instituts- und damit Fachzugehörigkeit des Seminarleiters überprüft wird.

Tabelle 16

Lehramts-Typ	Bundes-Land	Pädagogik				Deutsch				Erg.
Lehramts-Typ I		Kenntnisse	Scheine	Ø LV	Ø m LV	Kenntnisse	Scheine	Ø LV	Ø m LV	
Nach 1997	Bayern	+ I	-	2	1	-	-	11	8	DDaZ Fr.Qu
Nach 1997	Hessen	+ I,II	-	8	4	+ II	-	14	10	DaF
Nach 1997	Nor.-Wes.	+ II	-	11	7	-	-	8	6	k.A.
Nach 1997	Sachsen	+ II	-	7	2	-	-	12	9	DaZ
Nach 1997	Sa.-Anh.	+ II	-	2	1	+II	-	7	7	AP
Nach 1997	Thüringen	+ II	-	1	0	-	-	0	0	DaZ
Lehramts-Typ II										
Nach 1997	Bad.-Würt.	+ I,II	-	8	5	+ II	-	3	2	AP
Nach 1997	Berlin	-	+ II	15	9	+ II	-	20	15	DaF
Nach 1997	Brandenb.	k.A.	k.A.	4	1	k.A.	k.A.	10	7	k.A.
Nach 1997	Bremen	k.A.	k.A.	9	4	k.A.	k.A.	21	12	k.A.
vor 1997	Hamburg	-	-	20	13	+ I, II	+II	21	13	Zus. Lehr
Vor 1982 Erg. 2000	Rh.-Pfalz	+ I,II	+ II	7	6	-	-	5	5	DaF
Nach 1997	Schl.-Hol.	-	+ II	3	2	+ I, II	-	7	6	IP
Nach 1997	Meckl.-V.	+ II	+ II	11	6	+ ³⁴⁸ I	-	25	15	DaF
Nach 1997	Nieders.	+ I,II	+ I, II	9	6	+ I, II	-	5	3	IP

Tab. 16 Prüfungsordnungen: Migrationsspezifische curriculare Bausteine in den Fächern Deutsch und Pädagogik

Tabelle 17

	Heidelberg	Karlsruhe	Koblenz	Uni Landau
Pädagogische Hochschule	+	+	-	-
Universität	-	-	+	+
Regelstudienzeit 6 Semester	+	+	-	-
Regelstudienzeit 7 Semester	-	-	+	+
Fach Grundschulpädagogik	-	-	+	+
Pflichtschein IP (PO-Angabe)	-	-	+	+
Pflichtschein IG (PO-Angabe)	-	-	-	-
IP- Kenntnisse (PO-Angabe)	+	+	- (Schein!)	- (Schein!)
IG- Kenntnisse (PO-Angabe)	+	+	-	-
I-Erweiterungsst. (PO-Angabe)	+	+	+	+
I-Erweiterungsst. (Uni-Angebot)	+	+	-	+
P: hoher Anteil I LV	-	-	-	-
P: mittlerer Anteil ILV	+	-	-	+
P: niedriger Anteil ILV	-	+	+	-
G: hoher Anteil I LV	-	-	-	-
G: mittlerer Anteil ILV	-	-	-	-
G: niedriger Anteil ILV	+	+	+	+

Tabelle 17 Tertium comperationis

³⁴⁸ Fach Deutsch (40 SWS)

Tabelle 18

<u>Lehramtstyp I</u>	Summe	Lehramtstyp II	Summe
Bielefeld	36	HU Berlin	45
München	36	Hamburg	41
Essen	35	Rostock	36
Dresden	29	Oldenburg	36
Kassel	28	TU Berlin	31
Erl.-Nürnberg	25	Bremen	30
Münster	25	FU Berlin	28
Köln	20	Hannover	28
Frankfurt	19	PH Freiburg	26
Giessen	19	<i>Landau</i>	<i>19</i>
Bayreuth	16	<i>PH Karlsruhe</i>	<i>15</i>
Augsburg	14	Osnabrück	15
Paderborn	12	Potsdam	14
Halle-Witt.	9	PH Ludwigsburg	10
Regensburg	9	Flensburg	10
Dortmund	9	<i>PH Heidelberg</i>	<i>9</i>
Eichstätt	8	Lüneburg	7
Leipzig	7	Braunschweig	6
Würzburg	6	Hildesheim	6
Wuppertal	6	PH Schw.-Gmünd	6
Bamberg	5	<i>Koblenz</i>	<i>5</i>
Siegen	5	PH Weingarten	2
Passau	2	Vechta	1
Erfurt	1		
	381		426

Tab. 18 Anteil der nationalübergreifende Lehrveranstaltungen an den deutschen Hochschulen**Tabelle 19**

Anhang „Prüfungsordnungen“

1. „Scheine“ und nationalübergreifende Dimension

A. Lehramtstyp 1

Die Untersuchung der Zulassungsvoraussetzungen in den Fächern Erziehungswissenschaft und Deutsch ergab, dass in keinem Bundesland des *Lehramtstyps I* Leistungsnachweise und/oder Teilnahme­scheine zur nationalübergreifenden Dimension von den Lehramtsstudierenden erworben werden *müssen*.

B. Lehramtstyp 2**Berlin**

Alle Lehramtsstudierenden müssen unabhängig von ihrem Studiengang und ihren Fächern u.a. die erfolgreiche Teilnahme an einer Lehrveranstaltung zur Interkulturellen Pädagogik konkret zum „Unterricht mit Schülern nicht deutscher Herkunftssprache“ nachweisen.

Hamburg:

Ausgehend von den Angaben in der Prüfungsordnung von 18.05.1982 konnten keine „Scheine“ zur nationalübergreifenden Dimension erfasst werden. Gemäß den Angaben in den Kommentierten Vorlesungsverzeichnissen der Semester 2002 und 2002/03 der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung an der Universität Hamburg wurde diese Prüfungsordnung ergänzt: „Bereits jetzt ist es Studierenden mit dem Unterrichtsfach Deutsch möglich, einen Schwerpunkt «Deutsch als Zweitsprache» zu bilden. Die Prüfungsordnung wurde entsprechend ergänzt.“ (S. 5) Konkret bedeutet dies im Falle der Zulassungsvoraussetzungen:

„Erfolgreiche Teilnahme an Sprachkursen zur Einführung in eine der Familiensprachen von Migranten unter besonderer Berücksichtigung des Sprachvergleichs. Erfolgreiche Teilnahme an je einem Hauptseminar in den Fachrichtungen Neuere Literatur und Sprache, davon an einem aus dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache.“ (m/m/i)

Zudem wird in der Lehrerbildung die Einwanderersprache Türkisch berücksichtigt:

„Die Einführung des Unterrichtsfachs «Türkisch»“ ist erfolgt. Auch sie stellt eine Ergänzung der in Kraft befindlichen Prüfungsordnung vom 18.5.1982 dar und bezieht sich auf § 22, Abs. 3, nach dem die Schulbehörde «in einem anderen Fach zulassen (kann), das für die Schule von Bedeutung ist»“. Gemäß Neumann/Häberlein wurde dem „Grundgedanken interkultureller Bildung folgend“, mit der Einführung des Schwerpunkts Deutsch als Zweitsprache und des Unterrichtsfachs Türkisch im Jahr 1996 „eine Ausdifferenzierung und Berücksichtigung neuer Fächer in der Lehrerbildung angestrebt.“ (Neumann/Häberlein 2001: 175³⁴⁹).

Mecklenburg-Vorpommern

a) Erziehungswissenschaft: Leistungsnachweis aus einem Hauptseminar zu Problemen der Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Pädagogik (m/m/i).

(b) Grundschulpädagogik: Nachweis eines mindestens dreimonatigen ausbildungsrelevanten Aufenthaltes im fremdsprachigen Ausland)

Niedersachsen

„Zu §26: 7. Nachweise der erfolgreichen Teilnahme (...) zu fächerübergreifenden Lernfeldern können grundsätzlich in allen Fächern erworben werden. Sie können ggf. gleichzeitig auf die zu erbringenden Nachweise in einem Fach angerechnet werden. (...) b): Fächerübergreifende Lernfelder ergeben sich aus dem Bildungsauftrag des NSchG. Hierzu gehören z.B. Europa im Unterricht, Erziehung zur Gleichberechtigung der Geschlechter, Interkulturelle Bildung, (...), Friedenserziehung“ (m/m/i); (e/i/v). Diese Angabe kann als ein Hinweis auf den fakultativen Erwerb von Teilnahmezeugnissen zur europäischen-internationalen und interkulturellen Dimension gewertet werden, die bei den Zulassungsvoraussetzungen anerkannt werden.

Rheinland-Pfalz

Erziehungswissenschaften: Ein Wahlpflichtschein über Probleme der Integration von Kindern mit fremder Muttersprache

Schleswig-Holstein

Zulassungsvoraussetzung zur Prüfung ist u.a. der Nachweis der Teilnahme an einer Lehrveranstaltung zur interkulturellen Pädagogik, zum interkulturellen Lernen (m/m/i).

2. „Kenntnisse“ und nationalübergreifende Dimension

A. Lehramtstyp 1

Bayern

- a) Pädagogik: Überblick über das Bildungswesen, insbesondere das bayrische, in historischer und vergleichender Sicht. (e/i/v); Einsicht in die Theorie der Schule, einschließlich historischer und vergleichender Aspekte. (e/i/v)
- b) Grundschulpädagogik: Kenntnis der Stellung und Funktion der Grundschule im Erziehungs- und Bildungswesen des In- und Auslands. (e/i/v)

Hessen:

- a) Erziehungswissenschaft: Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens im europäischen Vergleich (e/i/v). Oder: Erziehungswissenschaftliche Themenschwerpunkte: Konzeption von Bildung, Erziehung und Unterricht in Geschichte und Gegenwart im europäischen Vergleich (e/i/v), Interkulturelles Lernen (m/m/i); Sozialisation, Interaktion und Erziehung in

³⁴⁹ Vgl. bei Neumann/Häberlein (2001:175) in Fußnote 21 und 22 die Quellenangaben zu den rechtlichen Verordnungen.

verschiedenen Kulturen (m/m/i); Entwicklung und Situation des Bildungssystems in Deutschland und in den Staaten der Europäischen Union (e/i/v).

- b) Allgemeine Didaktik der Grundschule: Grundschule und vorschulische Einrichtungen in Vergangenheit und Gegenwart sowie im internationalen Vergleich (e/i/v); Umgang mit Kindern in heterogenen Gruppen (m/m/i); Unterricht in multiethnischen Gruppen (m/m/i).
- c) Deutsch: Fachwissenschaften: Sprachlernprozesse unter unterschiedlichen sozialen Bedingungen (z.B. Deutsch als Zweitsprache) (m/m/i); Fachdidaktik: Deutsch für Kinder mit fremder Muttersprache (m/m/i).

Nordrhein-Westfalen

Erziehungswissenschaft: Kulturelle Wertorientierung und ihre Auswirkungen auf die Schule, insbesondere Ursachen und Folgen der Migration. (m/m/i)

Sachsen

Pädagogik: Aspekte der interkulturellen Bildung und Erziehung (m/m/i)

Sachsen-Anhalt

- a) **Pädagogik: „Kulturelle Wertorientierungen und ihre Auswirkungen auf die Schule.“ (m/m/i)**
- b) Deutsch: 1) Sprachwissenschaft: Fähigkeiten des Erkennens stilistischer Merkmale von Sätzen und Texten, ihrer pragmatisch-kommunikativen Wirkung und ihres soziokulturellen Hintergrunds (Kommunikationssituation, Kommunikationsabsicht, Sprachvarietät) i(m/m/i)

Thüringen

- a) Erziehungswissenschaft: „8. Kenntnisse über Auffälligkeiten im Schulkind- und Schuljugendalter, insbesondere (...) Kenntnisse über den Umgang mit Schülern unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft“ (m/m/i).
- b) Grundschulpädagogik: „Kenntnisse im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung über (...) Probleme des Unterrichts mit Schülern unterschiedlicher kultureller und sprachlicher Herkunft.“ (m/m/i)

B. Lehramtstyp 2

Brandenburg:

§ 24: Es werden als Prüfungsfächer u.a. genannt: Englisch, Französisch, Polnisch, Russisch, Sorbisch, Spanisch.

Baden-Württemberg

- a) Erziehungswissenschaft: Erziehung in der Differenzierung von Geschlecht, ethnischer, sozialer und gesellschaftlicher Herkunft (m/m/i); Struktur des Schulwesens in Baden-Württemberg, anderen Bundesländern und in Europa (e/i/v).
- b) Deutsch: Ziele, Inhalte des Faches; individuelle und kulturelle (auch interkulturelle) Aspekte des sprachlichen und literarischen Lernens (m/m/i); Probleme der Zwei- und Mehrsprachigkeit (m/m/i).

Berlin

a) Deutsch: Fachdidaktik - Kenntnis der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, sofern Deutsch als Fach gewählt wird (m/m/i); Sprachwissenschaft - Kenntnis im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und als Fremdsprache (m/m/i)³⁵⁰; Neuere deutsche Literatur – Einblick in die spezifischen Eigenschaften literarischer Texte sowie in die Vorgänge und Funktionen literarischer Kommunikation in übergreifenden historischen und kulturellen Zusammenhängen (m/m/i); Ältere deutsche Literatur und Sprache – Einblick in die spezifischen Eigenschaften literarischer Texte sowie in die Vorgänge und Funktionen literarischer Kommunikation in übergreifenden historischen und kulturellen Zusammenhängen (m/m/i)

³⁵⁰ Zudem als Prüfungsleistung: Der Bereich des Deutschen als Zweitsprache ist ein Teil der mündlichen Prüfung in Sprachwissenschaft.

Brandenburg
Keine Angaben

Bremen
Keine Angaben

Hamburg:

- a) Deutsch: Grundkenntnisse zur Analyse gesprochener und geschriebener Sprache, unter Berücksichtigung der Neueren Literatur bis zur Gegenwart und einzelner Werke der außerdeutschen Literatur. Nachweis in Beispielen. (e/i/v)
- b) Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache: Grundkenntnisse in kontrastiver Linguistik (e/i/v); Kenntnis von Begriffen und Methoden zur Untersuchung von Gegenständen der Literaturwissenschaft unter Berücksichtigung der Neueren Literatur bis zur Gegenwart (unter Einbezug interkultureller Ansätze in der Germanistik) (m/m/i) und einzelner Werke der außerdeutschen Literatur (e/i/v); Nachweis an Beispielen. Vertiefte Kenntnis in zwei Gebieten, in denen gründliche Belesenheit, Vertrautheit mit der wichtigsten Sekundärliteratur und selbständiges Urteil erwartet wird. Eines dieser Gebiete muss Aspekte der Migrantenliteratur einschließen (m/m/i) oder: (...) Einblick in die Verwendungszusammenhänge der deutschen Sprache unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit (m/m/i). Nachweis an Beispielen. (aus: Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis, WS 2002/03).

Mecklenburg-Vorpommern:

- a) Pädagogik: Vertiefte Kenntnis in zwei Bereichen der Schulpädagogik, darunter interkulturelle Pädagogik (m/m/i).
- b) Fach Deutsch: Kenntnis einzelner Werke außerdeutscher Literatur (e/i/v).

Niedersachsen:

- a) Pädagogik: Kenntnisse über Lernen und Leben in heterogenen Gruppen, insbesondere mit (...) Inländern und Ausländern (m/m/i); Kenntnisse über Bildung in Europa (e/i/v).
- b) Deutsch: Sprachwissenschaft: Kenntnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie des Schriftspracherwerbs und deren psycholinguistischer Grundlagen (m/m/i); Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache einschließlich der Beziehungen zu anderen Sprachen (e/i/v).

Rheinland-Pfalz

- a) Pädagogik: Friedenserziehung (e/i/v).

Schleswig-Holstein

Deutsch:

- 1) Literaturwissenschaft: Einblick in die Literatur anderer Sprachen und deren Einfluss auf die deutsche Literatur (e/i/v).
- 2) Sprachwissenschaft: Kenntnisse des Erst- und Zweitspracherwerbs einschließlich der psycholinguistischen Grundlagen (m/m/i); Überblick über die Geschichte der deutschen Sprache einschließlich der Beziehungen zu anderen Sprachen (e/i/v).

3. Erweiterungsstudium u.ä. und nationalübergreifende Dimension

A. Lehramtstyp 1

Bayern

§39: Das Studium für das Lehramt an Grundschulen kann erweitert werden durch das Studium der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache, wie auch durch das Studium einer fremdsprachlichen Qualifikation. Gemäß §110 dient der Erwerb der fremdsprachlichen Qualifikation der Erweiterung des Lehramts und befähigt zur Erteilung zweisprachigen Unterrichts in nichtsprachlichen Fächern, in

denen eine Lehramtsbefähigung erworben wurde oder durch die eine Lehramtsbefähigung erweitert wurde. Die fremdsprachliche Qualifikation kann in den Sprachen Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Japanisch, Neugriechisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch und Türkisch erworben werden.

Hessen

§ 31: Erweiterungsprüfungen können nach § 24 (Eine Bewerberin oder ein Bewerber, die oder der die Erste Staatsprüfung bestanden hat, kann Erweiterungsprüfungen ablegen) (...) in Deutsch als Fremdsprache als weiterem Fach abgelegt werden.

Nordrhein-Westfalen

Keine Angaben zu einem entsprechenden Studiengang/-fach. Gemäß § 29: „Mit Genehmigung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung können Erweiterungsprüfungen auch in anderen Fächern abgelegt werden, sofern entsprechender Bedarf besteht.“ Hieraus können wir ableiten, dass auf der Ebene der Studienordnungen die Möglichkeit besteht weitere Fächer, eventuell auch Interkulturelle Pädagogik oder DaZ anzubieten. Beispielsweise kann seit dem Wintersemester 1987/88 an der GH Essen der Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik studiert werden oder es kann an der Universität Köln Interkulturelle Pädagogik einschl. Deutsch als Fremd-/Zweitsprache als Zusatzstudium gewählt werden.

Sachsen

§ 28: Ebenso ist eine Erweiterungsprüfung im Fach Deutsch als Zweitsprache (...) möglich. Zudem werden neben den Fächern Englisch, Französisch auch die Fächer *Russisch* und *Sorbisch* als Prüfungsfächer für eine Erweiterungsprüfung angeführt (vgl. § 26 i.V.m. § 28).

Sachsen-Anhalt

§16: Wer die Erste Staatsprüfung für ein Lehramt im Lande Sachsen-Anhalt oder eine vom Kultusministerium als gleichwertig anerkannte Prüfung bestanden hat, kann eine Prüfung auf Grund des Studienganges „Ergänzungsstudium für den Unterricht für Schüler nichtdeutscher Muttersprache – Ausländerpädagogik“ ablegen.

Thüringen

§28,1: Der Kandidat kann zusätzlich in einer von ihm gewählten Ergänzungsrichtung eine Prüfung ablegen. Durch das Studium der Ergänzungsrichtung wird der Kandidat auf spezielle Anforderungen in der Lehrertätigkeit an Grundschulen vorbereitet. Das Studium in der Ergänzungsrichtung umfasst 15 SWS. Ergänzungsrichtungen können Deutsch als Zweitsprache (...) sein. (...) Als Zulassungsvoraussetzung sind zwei Leistungsnachweise zu erbringen.

Im Rahmen von Erweiterungsprüfungen werden in den Prüfungsordnungen der Bundesländer Bayern und Sachsen, M-V, Niedersachsen, Hamburg....

B. Lehramtstyp 2

Baden-Württemberg

§ 27 i.V.m. Anlage 3: Wer die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (...) bestanden hat kann Erweiterungsprüfungen u.a. in Ausländerpädagogik (m/m/i) und Europaorientierte Studien mit Bilinguaem Lehren und Lernen (e/i/v) ablegen.

Hamburg

Gemäß den Angaben im kommentierten Vorlesungsverzeichnis des Wintersemesters 2002/03 der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung an der Universität Hamburg: „Außerdem besteht seit 1981 die „Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache“ für Absolventen mit Erster Staatsprüfung. Die meisten der Seminare dieser Ausbildung – auch die Türkischkurse – können auch von Studierenden anderer Studiengänge besucht werden. Wir möchten besonders Lehramtsstudierende dazu ermuntern, die Seminare zu besuchen, z.B. die zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache oder «Interkulturelle Probleme».“ (S. 5)

Mecklenburg-Vorpommern:

§ 4, Abs. 5 i.V.m. Anhang E: Beifach im Sinne dieser Prüfungsordnung ist ein Teilstudiengang, dessen Studium Teilnahme an Veranstaltungen im Umfang von etwa 20 SWS voraussetzt. Alle Beifächer sind Drittfächer. Im Beifach wird der Bewerber nicht geprüft; er hat jedoch studienbegleitende Leistungsnachweise vorzulegen. Als Beifach können außer allen schulartspezifischen Unterrichtsfächern (u.a. Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Spanisch) auch (...) Deutsch als Fremdsprache gewählt werden.

Niedersachsen

§ 17: (1) Wer die Erste Staatsprüfung für ein Lehramt im Land Niedersachsen oder eine vom Kultusministerium als gleichwertig anerkannte Prüfung bestanden hat, kann eine Prüfung auf Grund des Studiengangs „Ergänzungsstudium für den Unterricht für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Muttersprache – Interkulturelle Pädagogik-“ ablegen.

Fünfter Teil: Zusätzliches Fach der Erweiterungsprüfung: Niederländisch.

Rheinland-Pfalz

§ 24, Abs. 1: Wer die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen beziehungsweise eine vom Landeslehrprüfungsamt als gleichwertig anerkannte Prüfung (...) abgelegt hat, kann durch eine Erweiterungsprüfung die wissenschaftliche Befähigung in den Zusatzfächern Deutsch als Fremdsprache (Lehrer für Kinder mit fremder Muttersprache) (...) erwerben (m/m/i).

§ 24a: Zusatzprüfung in Integrierter Fremdsprachenarbeit (e/i/v).. Zulassung zur Zusatzprüfung frühestens im vierten Semester.

Schleswig-Holstein

§ 20, Abs.1: Die Erweiterungsprüfung wird wie eine Prüfung in einem Unterrichtsfach durchgeführt. Eine Zwischenprüfung wird nicht gefordert. Zur Vorbereitung auf die Erweiterungsprüfung sind Studien an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen erforderlich. Das Studium des schulisch relevanten Aufgabenfeldes von allgemeiner pädagogischer Bedeutung „Interkulturelle Pädagogik“ umfaßt 60 SWS. § 20, Abs. 2: Das Studium eines Faches oder schulisch relevanten Aufgabenfeldes von allgemeiner pädagogischer Bedeutung, das mit einer Ergänzungsprüfung abgeschlossen wird, umfaßt 18 bis 20 SWS.

ANHANG -III

TABELLE 1

Die neun Pädagogischen Fachbereiche für Primarstufenbildung in Griechenland (vgl. Stamelos 1999:125)/ „Lehrbetrieb seit...“ (Quelle: Studienführer der Fachbereiche)

Universität	Bezirk	Stadt	Lehrbetrieb seit
1. Nationale und Kapodistria Universität Athen	Attika	Athen	1984/85
2. Patras	West-Griechenland	Patras	1986/87
3. Thessalien	Thessalien	Volos	1988/89
4. Ioannina	Epirus	Ioannina	1984/85
5. Abt. Florina der Aristotelion Universität Thessaloniki	West-Mazedonien	Florina	1990/91
6. Aristotelion Universität Thessaloniki	Zentral-Mazedonien	Thessaloniki	1986/87
7. Dimokritio Universität Thrake	Ost-Mazedonien-Thrake	Alexandroupolis	1986/87
8. Ägäis	Süd-Ägäis	Rhodos	1986/87
9. Kreta	Kreta	Rethymnon	1984/85noch checken

TABELLE 2

Labore mit interkulturellem Gegenstand

Universität	
Patras	<ul style="list-style-type: none"> • Labor für pädagogische Forschung: Einheit für interkulturelle Erziehung • Labor „Historisches Archiv Neugriechischer und Internationaler Bildung“
Thessalien	<ul style="list-style-type: none"> • Labor zum Studium zur Lehre und Verbreitung der griechischen Sprache mit Schwerpunkt „Neugriechisch als Fremdsprache/Zweitsprache“
Ioannina	<ul style="list-style-type: none"> • Labor für Sprache, Sprachdidaktik und Kultur (u.a. Arbeitsschwerpunkt zu Migrantengriechen, Zweitsprach- und Fremdspracherwerb und ihre Didaktik) • Labor für Studien der Migrantengriechen
Ägäis	<ul style="list-style-type: none"> • Labor Sprachwissenschaft mit Schwerpunkt Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung
Kreta	<ul style="list-style-type: none"> • Labor für die Forschung der Erziehungswissenschaften und audiovisueller Medien: u.a. Einheit für Vergleichende Pädagogik • Labor für interkulturelle Studien und Migrantstudien (E.DIA.M.ME.)

TABELLE 3

Weitere Infrastruktur mit interkulturellem Gegenstand

Universitäten	
2. Patras	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrum Interkulturelle Erziehung
6. Aristotelion Universität Thessaloniki	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppe REDS: Gegenstand „Soziale Abgrenzung“

TABELLE 4

D.E.P.-Mitglieder an den einzelnen Fachgebieten des P.T.D.E. Athen³⁵¹ nach Status und wissenschaftlichem Schwerpunkt

	Professor	Associate Prof.	Assistant Prof.	Lektor	Gesamt
1991/92 ³⁵²	4	6	7	6	23 (-)
1996/97 ³⁵³ (A)(B)(C)(D)(E)	9 (2)(2)(4)(1)(-)	11 (3)(1)(3)(1)(3)	10 (4)(2)(1)(3)(-)	3 (-)(-)(2)(1)(-)	33 (9)(5)(10)(6)(3)
2000/01 ³⁵⁴ (A)(B)(C)(D)(E)	17 (5)(2)(5)(3)(2)	10 (3)(2)(2)(2)(1)	5 (-)(1)(3)(1)(-)	7 (2)(1)(1)(2)(1)	39 (9)(6)(11)(8)(4)
2001/02 ³⁵⁵ (A)(B)(C)(D)(E)	16 (5)(2)(4)(3)(2)	10 (3)(2)(2)(2)(1)	5 (-)(1)(3)(1)(-)	8 (2)(2)(1)(2)(1)	39 (10)(7)(10)(8)(4)
2002/03 ³⁵⁶ (A)(B)(C)(D)(E)	15 (4)(2)(4)(3)(2)	12 (3)(2)(3)(3)(1)	5 (1)(1)(2)(1)(0)	7 (2)(1)(2)(1)(1)	39 (10)(6)(11)(8)(4)

TABELLE 5

D.E.P.-Mitglieder an den einzelnen Fachgebieten des P.T.D.E. Volos nach Status und wissenschaftlichem Schwerpunkt

	Professor	Associate Prof.	Assistant Prof.	Lektor	Gesamt
1991/92 ³⁵⁷	-	-	-	-	-
1996/97 ³⁵⁸ (i)(ii)(iii)(iv)(v) (vi)(vii)(viii)	- (-)(-)(-)(-)(-) (-)(-)(-)	2 (1)(-)(1)(-)(-) (-)(-)(-)	3 (-)(1)(-)(-)(1) (1)(-)(-)	2 (-)(-)(-)(1)(-) (-)(1)(-)	7 (1)(1)(1)(1)(1) (1)(1)(-)
2000/01 ³⁵⁹ (i)(ii)(iii)(iv)(v) (vi)(vii)(viii)	4 (1)(-)(1)(-)(-) (2)(-)(-)	2 (-)(-)(-)(-)(1) (1)(-)(-)	4 (1)(-)(-)(1)(-) (-)(2)(-)	3 (1)(1)(-)(1)(-) (-)(-)(-)	13 (3)(1)(1)(2)(1) (3)(2)(-)
2001/02 ³⁶⁰ (i)(ii)(iii)(iv)(v) (vi)(vii)(viii)	4 (1)(-)(1)(-)(-) (2)(-)(-)	2 (-)(-)(-)(-)(1) (1)(-)(-)	4 (1)(-)(-)(1)(-) (-)(2)(-)	8 (1)(2)(1)(1)(1) (-)(1)(1)	18 (3)(2)(2)(2)(2) (3)(3)(1)
2002/03 ³⁶¹ (i)(ii)(iii)(iv)(v) (vi)(vii)(viii)	5 (1)(-)(1)(-)(1) (2)(-)(-)	3 (-)(1)(-)(-)(-) (1)(1)(-)	5 (2)(-)(-)(1)(-)(-) (-)(2)(-)	9 (1)(2)(1)(1)(1) (-)(2)(1)	22 (4)(3)(2)(2)(2) (3)(5)(1)

³⁵¹ Ausgehend von Stamelos sind solche Werte nicht absolut, denn einerseits können D.E.P.-Mitglieder während des Studienjahres die Universität wechseln, andererseits sind die Angaben in den Studienführern manchmal uneindeutig (vgl. Stamelos 1999: Fußnote 3, S.127).

³⁵² Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 1991/92, S.6f. Gemäß den Angaben im Studienführer 1991/92 gab es noch keine Untergliederung des Fachbereichs in Fachgebiete (Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 1991/92).

³⁵³ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 1996/97, S. 13ff.

³⁵⁴ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 2000/01, S. 15ff.

³⁵⁵ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 2001/02, S. 13ff.

³⁵⁶ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E., 2002/03, S. 15ff.

³⁵⁷ Erst 1994 ist wie bereits erwähnt eine vorläufige Fachbereichsversammlung konstituiert worden.

³⁵⁸ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 1996/97, S.12. Es wird nur der Name und der Status des D.E.P.-Mitglieds genannt. Der wissenschaftliche Schwerpunkt ist in Anlehnung an die Angaben im Studienführer 2001/02 den einzelnen Mitgliedern zugewiesen worden. Bei zwei D.E.P.-Mitgliedern (Chatzichristou und Solomonidou) ist diese Vorgehensweise nicht möglich gewesen. Hierbei sind die Lehrveranstaltungen dieser Mitglieder herangezogen worden und auf der Grundlage der Fachzuordnung dieser Lehrveranstaltungen im kommentierten Lehrverzeichnis ist der wissenschaftliche Schwerpunkt bestimmt worden: Für Chatzichristou vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 1996/97, S.43ff und für Solomonidou vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 1996/97, S.68f.

³⁵⁹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 2000/01, S.17f. Es wird nur der Name und der Status des D.E.P.-Mitglieds genannt. Der wissenschaftliche Schwerpunkt ist in Anlehnung an die Angaben im Studienführer 2001/02 den einzelnen Mitgliedern zugewiesen worden.

³⁶⁰ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., Studienführer 2001/02, S.34f

³⁶¹ <http://www.pre.uth.gr/meloidep.htm>, 28.03.03.

TABELLE 6**Angebote Fremdsprachen an den P.T.D.E's**

P.T.D.E. ³⁶²	Englisch	Französisch	Deutsch	Türkisch	Italienisch	Russisch	Gesamt
Alexandroupolis	+	+	+	-	-	-	3
Athen	-	-	-	-	-	-	0
Florina	+	-	-	+	+	-	3
Ioannina	+	+	+	-	-	-	3
Rethymnon	+	+	+	-	+	-	4
Rhodos	+	+	+	-	-	-	3
Patras	+	+	+	-	+	+	5
Thessaloniki	+	+	+	-	-	+	4
Volos	+	+	+	-	+	-	4
Gesamt	8	7	7	1	4	2	

TABELLE 7**Fächertyp der Fremdsprachen**

P.T.D.E. ³⁶³	Pflichtfach	Wahlfach
Alexandroupolis	+ ohne UE, Voraussetzung um Diplomarbeit zu schreiben	-
Athen	-	-
Florina	-	+
Ioannina	+ Note relevant für Diplom	-
Rethymnon	+ Note relevant für Diplom	-
Rhodos	+ Note relevant für Diplom	-
Patras	+ Note relevant für Diplom	-
Thessaloniki	+ Note irrelevant für Diplom	-
Volos	+ Note irrelevant für Diplom	-

TABELLE 8**Empfohlener Studienplan am P.T.D.E. ATHEN – Studienjahr 2002/03 - Studienanteile**

Erziehungswissenschaften			Erziehungswissenschaften	
	Fächeranzahl	%		
Erziehungswissenschaft	35	22 %	50 31,4%	85 53,5%
Sonderpädagogik und Psychologie	22	13,8%		
Fachdidaktik	17	10,7%		
Humanwissenschaften 1: Neugriechisch	16	10 %		
Humanwissenschaften 2: ³⁶⁴	34	21,4%		
Mathematik und Informatik	22	13,8%		
Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt	13	8,2%		
Schulpraxis (hier nicht aufgeführt)				
Gesamt	159	100%		

³⁶² Quelle: Studienführer bzw. Internetseiten (<http://alex.eled.duth.gr/eled>, 23.04.03; <http://www.edc.uoc.gr/>, 23.04.03) zum Studienjahr 2002/03, beim P.T.D.E. Volos Studienführer 2001/02.

³⁶³ Quelle: Studienführer bzw. Internetseiten (<http://alex.eled.duth.gr/eled>, 23.04.03; <http://www.edc.uoc.gr/>, 23.04.03) zum Studienjahr 2002/03, beim P.T.D.E. Volos Studienführer 2001/02.

³⁶⁴ Neugriechische Geschichte, Sachkunde, Theatererziehung, Religion, Ästhetische Erziehung, Musikerziehung, Philosophie, Politik, Soziologie.

TABELLE 9

Empfohlener Studienplan am P.T.D.E. ATHEN – Studienjahr 2002/03 – Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studienanteile

	FW+FD	%	
Erziehungswissenschaft	35	22 %	
Sonderpädagogik und Psychologie	22+3	15,7 %	
Humanwissenschaften 1: Neugriechisch	16+4	12,8 %	35,4 %
Humanwissenschaften 2: ³⁶⁵	34+2	22,6 %	
Mathematik und Informatik	22+4	16,3 %	
Naturwissenschaften, Technologie und Umwelt	13+4	10,7 %	
Schulpraxis (hier nicht aufgeführt)			
Gesamt	159	100%	

TABELLE 10

Studienanteil und Semesterwochenstunden – P.T.D.E. ATHEN

	Pflicht-fächer	Wahlpflicht-fächer	Wahl-fächer	Gesamtanzahl Fächer (UE)
<i>Vor 1990/91</i> ³⁶⁶				
<u>Zyklus A:</u> Erziehungswissenschaften	10	2		12 (36)
<u>Zyklus B:</u> Didaktik-Methodik und Praxis	6	-		6 (18)
<u>Zyklus C:</u> Fachwissenschaften	8	4		12 (36)
<u>Zyklus D:</u> Wahlpflichtfächer unabhängig vom Bereich			10	10 (30)
1 Woche Unterricht				
	24	6	10	40 (120)
Ab 1990/91 (und 1991/92) ³⁶⁷				
<u>Zyklus A:</u> Erziehungswissenschaften	9	5		14(33+15UE)
<u>Zyklus B:</u> Didaktik-Methodik und Praxis	7	1		8 (36UE)
<u>Zyklus C:</u> Fachwissenschaften	9	5		14(36+15UE)
<u>Zyklus D:</u> Wahlpflichtfächer unabhängig vom Bereich			12	12 (36UE)
1 Woche Unterricht	(4)			
	25	11	12	48 (171UE)
1995/96 (und 1996/97) ³⁶⁸ ; 2000/01 ³⁶⁹ ; 2001/02 ³⁷⁰ ; 2002/03 ³⁷¹				
Bereiche				
A. Erziehungswissenschaften	7 (28)			7 (28UE)
B. Sonderpädagogik und Psychologie	5 (20)			5 (20UE)
A+B		4 (16)		4 (16UE)
C. Humanwissenschaften	9 (36)	1 (4)		10 (40 UE)
D. Mathematik und Informatik	5 (20)	1 (4)		6 (24UE)
E. Naturwissenschaften, Technologie u. Umwelt	4 (16)	1 (4)		5(20UE)
1 Woche Unterricht	(4)			(4)
Unabhängig vom Bereich			12 (36)	12(36UE)
Gesamt	30	7	12	49 (188UE)

³⁶⁵ Neugriechische Geschichte, Sachkunde, Theatererziehung, Religion, Ästhetische Erziehung, Musikerziehung, Philosophie, Politik, Soziologie.

³⁶⁶ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 1991/92, S.99.

³⁶⁷ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 1991/92, S.99.

³⁶⁸ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 1996/97, S.37ff.

³⁶⁹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 2000/01, S.41f.

³⁷⁰ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 2001/02, S.37f.

³⁷¹ Vgl. Nationale und Kapodistria Universität Athen, P.T.D.E, 2002/03, S.42f.

TABELLE 11
Studienanteile am P.T.D.E. Volos

Studienanteile	Leistungsfächer	Fächeranzahl	%	Gesamt
Erziehungswissenschaften	Erziehungswissenschaften	15	16 %	16 %
Psychologie	Psychologie	11	12 %	12 %
Fachdidaktik	Neugriechisch (Ling)	2	2 %	17 (18 %)
	Geschichte	2	2 %	
	Ästhetische Erziehung und Kunst	2	2 %	
	Mathematik und Informatik	6	6 %	
	Naturwissenschaften	4	4 %	
	Religion	1	1 %	
Fachwissenschaften	Neugriechisch (Ling+Lit)	12 (5+7)	13 %	47 (50 %)
	Geschichte	7	7 %	
	Soziologie u. Philosophie	6	6 %	
	Ästhetische Erziehung und Kunst	2	2 %	
	Religion	1	1 %	
	Mathematik und Informatik	9	10 %	
	Naturwissenschaften	10	11 %	
Schulpraxis		4	4 %	4 %
Gesamt		94	99 %	100 %

TABELLE 12
Studienfächer und nationalübergreifende Bausteine an den P.T.D.E.'s

	Erziehungs- wissen- schaften	Literatur	Sprache	Geschichte	Soziologie	Mathe- matik	Gesamt
Alexandroupolis ³⁷²	6			1			7
Athen	3				1		4
Florina	6			1			7
Ioannina ³⁷³	1						1
Rethymnon	2	1					3
Rhodos	4			1			5
Patras	5						5
Thessaloniki	1		2			1	4
Volos	4	1	1	2			8
Gesamt	32	2	3	5	1	1	44

TABELLE 13

Pretest - GR

Vorverständnis der Verfasserin und Forschungsliteratur

αθίγγανοι
αλλοδαποί μαθητές
ανοχή
αποκλεισμός
αφομοίωση
δεύτερη γλώσσα
διαπολιτισμικά σχολεία
διαπολιτισμική εκπαίδευση
ελληνοπόντιοι
ένταξη

μητρική γλώσσα
ξένη γλώσσα
ξένος
ξενοφοβία
ομογενείς
παλιννοστούντες
πολυπολιτισμική εκπαίδευση
πολυπολιτισμική κοινωνία
ρατσισμός
τάξεις υποδοχής

³⁷² 2003

³⁷³ 2000/01

Einführungs- und Forschungsliteratur zur Interkulturellen Erziehung

Damanakis, Michael (Hrsg.) (2001): Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Τέταρτη ανατύπωση, Athen: Gutenberg

Αλβανία	ελληνόγλωσση εκπαίδευση
αλλοδαποί μαθητές	Ενταξη
αποδημία	Ετερότητα
αποκλεισμός	ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση
απόψεις εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας	Ιδιαίτεροποίηση
ατομική διγλωσσία	Ιδιαιτερότητα
αφομοίωση	κοινωνική διγλωσσία
διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση ως	μορφωτικό κεφάλαιο
συνάντηση πολιτισμών	
διαπολιτισμική διάσταση	Ομοιογένεια
διαπολιτισμική εκπαίδευση	παιδιά των μεταναστών
διαπολιτισμική θεωρία	παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων
διαπολιτισμική παιδεία	Παλιννόστηση
διαπολιτισμική προσέγγιση	παλιννοστούντες μαθητές
διαχωρισμός	πολυπολιτισμικές-πολυγλωσσικές συνθήκες
δίγλωσση εκπαίδευση	Πολυπολιτισμικότητα
διγλωσσία μαθητών	πρώην Σοβιετική Ένωση
διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	σχολείο παλιννοστούντων
διπολιτισμική-διγλωσσική εκπαίδευση	σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών	τάξεις υποδοχής
εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών	τέκνα υπηκόων μελών Ε.Ε.
εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ	υποδοχή μεταναστών
έλλειμμα	φροντιστηριακά τμήματα
ελληνική παιδεία	χώρα υποδοχής μεταναστών
Ελληνισμός	

αθίγγανοι	εμφάνιση της παρέμβασης στη διδασκαλία μιας νέας γλώσσας
Αλβανία	εξωτερικό
αλληλεξάρτηση των γλωσσών	ημιγλωσσία
αλλοδαποί	κατάκτηση γλώσσας/διγλωσσίας
αντιρατσιστικό μοντέλο	Κάτω Ιταλία
απόδημος Ελληνισμός	μεταγλωσσική εγρήγορση
άσκηση διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα Βαλκάνια	μετανάστευση
αφομοιωτικό μοντέλο	μεταναστευτικά κινήματα
γλωσσικά ιδιώματα	μονογλωσσία
γλωσσικό άκουσμα	μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών
γονική καταγωγή	μοντέλα εκπαίδευσης μετακινούμενων πληθυσμών
Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης	μοντέλο ενσωμάτωσης
δεύτερη γλώσσα	ξένη γλώσσα
διαβαλκανική διαπολιτισμική εκπαίδευση	παλιννόστηση
διαπολιτισμικό μοντέλο	παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πολυεθνικές ομάδες
διαχρονική-διαπολιτισμική άποψη	πολυπολιτισμικό μοντέλο
δίγλωσση εκπαίδευση	πρώτη γλώσσα
διγλωσσία	Ρωσία και Ουκρανία
διδασκαλεία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας	στάδια παρέμβασης γλωσσικών ιδιωμάτων
διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην	χώρες της Ανατολικής Ευρώπης
τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Δυτική Ευρώπη	
εκμάθηση μιας νέας γλώσσας	χώρος χρήσης μιας γλώσσας
Ελλάδα	
ελληνόγλωσση εκπαίδευση (στους ομογενείς στη Δυτική Ευρώπη)	
ελληνόφωνη εκπαίδευση της κατωιταλικής	
ελληνόφωνης μειονότητας	
ελληνόφωνη Κάτω Ιταλία	

Kanakidou, E. & Papagianni, B. (1997): Διαπολιτισμική αγωγή. Νέα έκδοση, βελτιωμένη. Athen: Ellinika Grammata

απόδημος ελληνισμός
ατομική ταυτότητα
γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο
γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας
διαπολιτισμική αγωγή
διαπολιτισμική διάσταση
διαπολιτισμικό μάθημα
διαπολιτισμικός
διαφοροποίηση
εθνική ταυτότητα
εθνικότητα
εθνοκεντρισμός

Έλληνες «απανταχού γης»
Έλληνες διασποράς
Ελληνισμός της διασποράς
μετανάστευση
ομαδική ταυτότητα
πολιτισμικές διαφορές
πολιτισμική διαφοροποίηση
πολιτισμική εκπαίδευση
πολιτισμός
πολυπολιτισμικές συνθήκες

Markou, Georgios (1995): Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία. Τόμος I, Αθήνα.

αλλοδαποί εργαζόμενοι
αντιρατσιστική προσέγγιση
αφομοιωτική προσέγγιση
διαπολιτισμική εκπαίδευση
διαπολιτισμική προσέγγιση

διαφοροποίηση
δυτικοευρωπαϊκές χώρες
εθνική διαφοροποίηση
ενσωματική προσέγγιση
ενσωμάτωση
μετανάστευση
μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης
παλιννόστηση
παλιννοστούντες Έλληνες

πολιτισμική ταυτότητα
πολυπολιτισμική προσέγγιση
πολυπολιτισμικότητα
πολυ-πολιτισμικό φαινόμενο
προβλήματα των εθνικών-μεταναστευτικών
ομάδων
πρόσφυγες
σχολική κατάσταση των αλλοδαπών
σχολική κατάσταση των παλιννοστούντων
τσιγγάνοι
υπερπόντιες χώρες
χώρες της ανατολικής Ευρώπης

TABELLE 14
Begriffsliste-Griechenland

A

αθίγγανοι
 Αλβανία
 αλληλεξάρτηση των γλωσσών
 αλλοδαποί
 αλλοδαποί εργαζόμενοι
 αλλοδαποί μαθητές
 αποδημία
 αποκλεισμός
 ανοχή
 αντιρατσιστικό μοντέλο
 αντιρατσιστική προσέγγιση
 απόδημος ελληνισμός
 απόψεις εκπαιδευτικών περί διγλωσσίας
 άσκηση διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής
 πολιτικής
 στα Βαλκάνια
 ατομική διγλωσσία
 ατομική ταυτότητα
 αφομοίωση
 αφομοιωτικό μοντέλο
 αφομοιωτική προσέγγιση

Γ

γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο
 γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας
 γλωσσικά ιδιώματα
 γλωσσικό άκουσμα
 γονική καταγωγή

Δ

δεύτερη γλώσσα
 Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής
 Ένωσης
 διαβαλκανική διαπολιτισμική εκπαίδευση
 διαπολιτισμικά σχολεία
 διαπολιτισμική αγωγή
 διαπολιτισμική διάσταση
 διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση
 ως συνάντηση πολιτισμών
 διαπολιτισμική εκπαίδευση
 διαπολιτισμική θεωρία
 διαπολιτισμική παιδεία
 διαπολιτισμική προσέγγιση
 διαπολιτισμικό μάθημα

διαπολιτισμικό μοντέλο
 διαπολιτισμικός
 διαφοροποίηση
 διαχρονική-διαπολιτισμική άποψη
 διαχωρισμός
 δίγλωσση εκπαίδευση
 διγλωσσία
 διγλωσσία μαθητών
 διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην
 τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Δυτική
 Ευρώπη
 διδασκαλεία των ελληνικών ως δεύτερης
 γλώσσας
 διπολιτισμική-διγλωσσική εκπαίδευση
 δυτικοευρωπαϊκές χώρες

Ε

εθνική ταυτότητα
 εθνικότητα
 εθνοκεντρισμός
 εκμάθηση μιας νέας γλώσσας
 εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών
 εκπαίδευση των παλιννοστούντων μαθητών
 εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ
 Ελλάδα
 έλλειμμα
 Έλληνες «απανταχού γης»
 Έλληνες διασποράς
 Ελληνισμός
 Ελληνισμός της διασποράς
 ελληνική παιδεία
 ελληνόγλωσση εκπαίδευση
 ελληνόγλωσση εκπαίδευση (στους
 ομογενείς στη Δυτική Ευρώπη)
 Ελληνοπόντιοι
 ελληνόφωνη Κάτω Ιταλία
 ελληνόφωνη εκπαίδευση της κατωιταλικής
 ελληνόφωνης μειονότητας
 εμφάνιση της παρέμβασης στη διδασκαλία μιας
 νέας γλώσσας
 ενσωμάτωση
 ενσωματική προσέγγιση
 ένταξη
 εξωτερικοεθνική διαφοροποίηση
 ετερότητα

ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση

H

ημιγλωσσία

I

ιδιαιτεροποίηση

ιδιαιτερότητα

K

κατάκτηση γλώσσας/διγλωσσίας

Κάτω Ιταλία

κοινωνική διγλωσσία

M

μεταγλωσσική εγρήγορση

μετανάστευση

μεταναστευτικά κινήματα

μητρική γλώσσα

μονογλωσσία

μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών

μοντέλα εκπαίδευσης μετακινουμένων

πληθυσμών

μοντέλο ενσωμάτωσης

μορφωτικό κεφάλαιο

μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης

Ξ

ξένη γλώσσα

ξένος

ξеноφοβία

Ο

ομαδική ταυτότητα

ομογενείς

ομοιογένεια

Ουκρανία

Π

παιδιά των μεταναστών

παιδιά των παλιννοστούντων Ελλήνων

παλιννόστηση

παλιννοστούντες

παλιννοστούντες Έλληνες

παλιννοστούντες μαθητές

παραγωγή διδακτικού υλικού για τη

διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε

πολυεθνικές ομάδες

πολιτισμικές διαφορές

πολιτισμική διαφοροποίηση

πολιτισμική εκπαίδευση

πολιτισμική ταυτότητα

πολιτισμικός

πολυπολιτισμικές-πολυγλωσσικές συνθήκες

πολυπολιτισμικές συνθήκες

πολυπολιτισμική εκπαίδευση

πολυπολιτισμική κοινωνία

πολυπολιτισμική προσέγγιση

πολυπολιτισμικό μοντέλο

πολυπολιτισμικότητα

πολυ-πολιτισμικό φαινόμενο

προβλήματα των εθνικών-μεταναστευτικών

ομάδων

πρόσφυγες

πρώην Σοβιετική Ένωση

πρώτη γλώσσα

P

Ρατσισμός

Ρωσία

Σ

στάδια παρέμβασης γλωσσικών ιδιωμάτων

συλλογική ταυτότητα

σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

σχολείο παλιννοστούντων

σχολική κατάσταση αλλοδαπών

σχολική κατάσταση παλιννοστούντων

T

τάξεις υποδοχής

τέκνα υπηκόων μελών Ε.Ε

τσιγγάνοι

Υ

υπερπόντιες χώρες

υποδοχή μεταναστών

Φ

φροντιστηριακά τμήματα

Χ

χώρα υποδοχής μεταναστών

χώρες της ανατολικής Ευρώπης

χώρος χρήσης μιας γλώσσας

TABELLE 15**Lehrveranstaltungen Erziehungswissenschaft+Neugriechisch**

	Studienjahr 1991/92		Studienjahr 1996/97		Studienjahr 2002/2003	
	Lehrangebot	Rang	Lehrangebot	Rang	Lehrangebot	Rang
Alexandroupolis	2	3	2	5	8	3
Athen	2	3	3	4	9	2
Florina	0	4	3	4	7	4
Ioannina	0	4	1	6	5	5
Patras	2	3	8	1	9	2
Rethymnon	5	1	5	2	8	3
Rhodos	2	3	8	1	11	1
Thessaloniki	2	3	1	6	2	6
Volos	3	2	4	3	11	1
Summe	18		35		70	

TABELLE 16**Lehrangebot nach nationalübergreifenden Kategorien an den einzelnen Fachbereichen**

	1991/92		1996/97		2002/03	
P.T.D.E.	eur/int	migr	eur/int	migr	eur/int	migr
Alexandroupolis	1	1	1	1	5	3
Athen	2	0	2	1	7	2
Florina	0	0	2	1	5	2
Ioannina	0	0	0	1	1	4
Patras	2		5	3	4	5
Rethymnon	4	1	3	2	5	3
Rhodos	0	2	3	5	5	6
Thessaloniki	1	1	0	1	0	2
Volos	2	1	3	1	8	3

TABELLE 17**Lehrangebot Sommersemester 2003 – Hochschulstandorte – ACB/SCB**

	Erziehungswissenschaft		Neugriechisch		Summe
	ACB	SCB	ACB	SCB	
Alexandroupolis	5	0	0	0	5
Athen	3	1	0	0	4
Florina	5	0	0	0	5
Ioannina	1	1	0	0	2
Patras	4	2	0	0	6
Rethymnon	2	1	1	0	4
Rhodos	4	3	2	0	9
Thessaloniki	0	0	0	1	1
Volos	4	0	1	2	7
Summe Fach	28	8	4	3	43
Gesamt	36		7		43

TABELLE 18

Anteil der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen an den P.T.D.E.'s

Erziehungswis.				Neugriechisch				Gesamt			
PTDE	ACB	SCB	Sum-me	PTDE	AC B	SCB	Sum-me	PTDE	AC B	SCB	Sum-me
Rhodos	4	3	7	<i>Volos</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	Rhodos	6	3	9
<i>Patras</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	Rhodos	2	0	2	<i>Volos</i>	<i>5</i>	<i>2</i>	<i>7</i>
Alexandr.	5	0	5	<i>Thessal.</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>Patras</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>6</i>
Florina	5	0	5	Rethym.	1	0	1	Alexand.	5	0	5
<i>Athen</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	Alexand.	0	0	0	Florina	5	0	5
<i>Volos</i>	<i>4</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>Athen</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>Athen</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>4</i>
Rethym.	2	1	3	Florina	0	0	0	Rethym.	3	1	4
Ioannina	1	1	2	Ioannina	0	0	0	Ioannina	1	1	2
<i>Thessal.</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>Patras</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>Thessal.</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

TABELLE 19

Lehrangebot Sommersemester 2003 nach Leistungsfach-Status

Erziehungswissen.				Neugriechisch			Summe
	PF	WPF	WF	PF	WPF	WF	
Alexandroupolis		1	4				5
Athen		1	3				4
Florina	2		3				5
Ioannina		2					2
Patras	1		5				6
Rethymnon	1	2			1		4
Rhodos	1		6		1	1	9
Thessaloniki					1		1
Volos	1	3		1	2		7
Summe	6	9	21	1	5	1	
Gesamt	36 Ø 4			7 Ø 1			43 Ø 5

TABELLE 20

Lehrangebot Sommersemester 2003 – „eiv“/ „mmi“

Ech angebot Sommersemester 2005 – „eiv 7 „mmi					
	Erziehungswissens.		Neugriechisch		
	eiv	mmi	eiv	mmi	Gesamt
Alexandroupolis	4	1			5
Athen	3	1			4
Florina	3	2			5
Ioannina		2			2
Patras	4	2			6
Rethymnon	2	1		1	4
Rhodos	3	4	1	1	9
Thessaloniki				1	1
Volos	3	1	2	1	7
Summe	22	14	3	4	
Gesamt	36 Ø 4		7 Ø 1		43 Ø 5

TABELLE 21
Lehrangebot Sommersemester 2003 – ACB/SCB – „eiv“/„mmi“

	Erziehungswissenschaft				Neugriechisch				
	ACB		SCB		ACB		SCB		
	eur/int	m/m	eur/int	m/m	eur/int	m/m	eur/int	m/m	
Alexandroupolis	4	1							5
Athen	3			1					4
Florina	3	2							5
Ioannina		1		1					2
Patras	3	1	1	1					6
Rethymnon	1	1	1			1			4
Rhodos	3	1		3	1	1			9
Thessaloniki								1	1
Volos	3	1			1		1	1	7
Summe	20	9	2	5	2	2	1	2	
Gesamt	36 Ø 4				7 Ø 1				43 Ø 5

TABELLE 22

Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen –P.T.D.E. Athen

	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Wahlfächer
	Vor 1990/91 keine	Vor 1990/91; 1991/92; 1996/97 keine	
EW	1991/92;1996/97; 2000/01;2001/02; 2002/03 •Vergleichende Pädagogik (Matheou, 3. Sem.)	2000/01; 2001/02; 2002/03 •Europäische Integration. Eine Herausforderung für die Erziehung (Vorträge griechischer und ausländischer Professoren) (Matheou, 8. Sem.)	Vor 1990/91 • Vergleichende Pädagogik (Matheou, 3. Sem.)
			Vor 1990/91; 1991/92 • Wissenschaft, Ideologie und Problematik der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Kazamias, 4. Sem.)
			1996/97 •Erziehung im neuen Europa (Kazamias, 4. Sem.)
			1996/97; 2000/01; 2001/2002; 2002/03 • Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis) (Papap, 6. Sem.)
			2000/01; 2001/2002; 2002/03 • Probleme internationaler Erziehung. Die griechischsprachige Erziehung in den Ländern der EU (Teleteaching aus dem P.T.D.E. Patra) (Matheou, 1. Sem.) • Politische Geschichte der europäischen Erziehung (Firippis, 2. Sem.) • Themen politischer Sozialisation im Rahmen der Schule. Vergleichende internationale Dimensionen (Teleteaching aus dem P.T.D.E. Kreta) (Matheou, 3. Sem.) • Europäische und internationale Dimension in der Erziehung – Die Volksschule (Matheou, 3. Sem.)
			2002/03 • Ideologischer und rechtlicher Rahmen der Höheren Bildung im modernen Griechenland und die Europäische Realität (Fasoulis, 2. Sem.)
NGR Fach- Didaktik			2000/01; 2001/2002; 2002/03 •Didaktik des Griechischen als Fremdsprache (Sakellariou, 7. Sem.)
Andere			2000/01; 2001/2002; 2002/03 • Arten moderner sozialer und politischer Rechte (Givalos, 8. Sem.) oder 2001/02: • Die personalen, politischen und sozialen Rechte in den multikulturellen Gesellschaften (Givalos, 8. Sem.)
			2001/02; 2002/03 •Demokratie, Globa-lisierung, Staat/Ethnie (Givalos, 5. Sem.)

TABELLE 23
P.T.D.E. Athen

	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Wahlfächer	Gesamt
Vor 1990/91	-	-	2	2
1991/92	1	-	1	2
1996/97	1	-	2	3
2000/01	1	1	6	8
2001/02	1	1	6	8
2002/03	1	1	7	9
Gesamt	5	3	22 +2	30+2

Tab. Nationalübergreifende Fächer Erziehungswissenschaft und Neugriechisch (Status)

TABELLE 24
P.T.D.E. ATHEN - Nationalübergreifende Fächer Erziehungswissenschaft (Status)

	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Wahlfächer	Gesamt
Vor 1990/91	-	-	2	2
1991/92	1	-	1	2
1996/97	1	-	2	3
2000/01	1	1	5	7
2001/02	1	1	5	7
2002/03	1	1	6	8
Gesamt	5	3	19+2	27+2

TABELLE 25
P.T.D.E. ATHEN - Nationalübergreifende Fächer Neugriechisch (Status)

	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Wahlfächer	Gesamt
Vor 1990/91	-	-	-	-
1991/92	-	-	-	-
1996/97	-	-	-	-
2000/01	-	-	1	1
2001/02	-	-	1	1
2002/03	-	-	1	1
Gesamt	-	-	3	3

TABELLE 26
P.T.D.E. ATHEN – Erziehungswissenschaft-Neugriechisch - Fachstatus

	Pädagogik	Sprachdidaktik	
	PF /WPF/ WF	PF /WPF/ WF	Gesamt
1991/92	1 / - / 1	- / - / -	1/-/1
1996/97	1 / - / 2	- / - / -	1/-/2
2000/01	1 / 1 / 5	- / - / 1	1/1/6
2001/02	1 / 1/ 5	- / - / 1	1/1/6
2002/03	1 / 1 / 6	- / - / 1	1/1/7
Gesamt	5 / 3 / 19	- / - / 3	5/3/22

Tab.

TABELLE 27

P.T.D.E. ATHEN - Anteil der nationalübergreifenden Fächer am Lehramtsstudium

<u>Studien- jahr</u>	Pflicht- fächer (%)	NLV Pflicht- Fächer (%)	Wahl- Pflicht- Fächer (%)	NLV Wahl- pflicht- Fächer (%)	Wahl- Fächer (%)	NLV Wahl- Fächer (%)	Gesamtanzahl Fächer (Anteil ILV %)
1991/92 ³⁷⁴	24 (100%)	1 (4,16%)	11 (100%)	-	12 (100%)	1 (8,33%)	48 (4,16%)
1996/97 ³⁷⁵	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	-	12 (100%)	2 (16,66%)	49 (6,12%)
2000/01 ³⁷⁶	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	1 (14,28%)	12 (100%)	6 (50%)	49 (16,32%)
2001/02 ³⁷⁷	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	1 (14,28%)	12 (100%)	6 (50%)	49 (16,32%)
2002/03 ³⁷⁸	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	1 (14,28%)	12 (100%)	7 (58%)	49 (18,36%)

TABELLE 28P.T.D.E. ATHEN- Tab. D.E.P.-Mitgliedschaft und nationalübergreifendes Lehrangebot³⁷⁹

Dozent	D.E.P. 91/92	D.E.P. 96/97	D.E.P. 00/01	D.E.P. 01/02	D.E.P. 02/03	Gesamt	Gesamt %
A-D1	+ Prof. (1W)	+ Emeritus (1W)	+ Emeritus	+Emeritus	+ Emeritus	(2W)	6,66%
A-D2	+ Assi. Prof. (1P)	+ Asso.Prof. (1PF)	+Prof. (1PF; 1WP; 3W)	+Prof. (1PF; 1WP; 3W)	+ Prof. (1PF; 1WP; 3W)	(5PF) (3WP) (9W)	56,66%
A-D3	-	-	+ Lektor (1W)	+ Lektor (1W)	+ Lektor (1W)	(3W)	10%
A-D4	-	-	-	+ Lektor (-)	+ Lektor (1W)	(1W)	3,33%
A-D5	-	+ Prof. (1W)	+ Prof. (1W)	+ Prof. (1W)	+ Emeritus (1W)	(4W)	13,33%
A-D6	-	-	- (1W)	- (1W)	- (1W)	(3W)	10%
Ge- samt						30	100%

TABELLE 29

P.T.D.E. ATHEN - Anteil des nationalübergreifenden Lehrangebotes während der Lehrtätigkeit der Dozenten.

Dozenten	Nationalübergreifende Lehrveranstaltungen	%
A-D1	2 von 2	100%
A-D2	17 von 21	81%
A-D3	3 von 3	100%
A-D4	1 von 4	25%
A-D5	4 von 18	22%
A-D6	3 von 6	50%

³⁷⁴ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1991/92, S.90ff.³⁷⁵ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S.37f und 110ff.³⁷⁶ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2000/02, S.41f und 150ff.³⁷⁷ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.37f und 134ff.³⁷⁸ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2002/03, S.42f und 173ff.³⁷⁹ Abkürzungen: Prof. (Professor); Asso. Prof. (Associate Professor); Assi. Prof. (Assistant Professor); PF (Pflichtfach), WP (Wahlpflichtfach), WF (Wahlfach); + (nationalübergreifende Lehrveranstaltung angeboten) bzw. - (nicht angeboten).

TABELLE 30

P.T.D.E. VOLOS- Tab. Nationalübergreifende Pflicht- und Wahlpflichtfächer des Faches Erziehungswissenschaft und der Fachrichtungen Literatur und Sprachdidaktik in den Studienjahren 1991/92, 1996/97, 2000/01, 2001/02 und 2002/2003 am P.T.D.E. Volos.

	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer
Erziehungswissenschaft	2000/01; 2001/02; 2002/03 • Vergleichende Pädagogik (Pantidis)	1991/92 • Vergleichende Pädagogik – Erziehung und Qualifikation in den Ländern der EWG (Kapsalis/Patounas.) 1996/97 Vergleichende Pädagogik – Bildung und Qualifikation in den Ländern der EU (Rasis)
	2001/02 • Zweisprachigkeit und Erziehung (Tsokolidou)	1991/92; • Interkulturelle Bildung und Erziehung (NN)
		2000/01; 2001/02; 2002/03 Interkulturelle Erziehung (Pantidis)
	2002/03 • Europäische Dimension in der Erziehung I (Pantidis,)	2000/01; 2001/02 • Europäische Dimension in der Erziehung I (Pantidis)
		2000/01; 2001/02; 2002/03 • Europäische Dimension in der Erziehung II (Pantidis)
		2002/03 • Zweisprachigkeit und Erziehung (Tsokolidou)
Fächer von allgemeinem Interesse		2001/02; 2002/03 • Friedenserziehung und Erziehung für die Rechte des Menschen (Adamou)
Literatur	1996/97; 2000/01; 2001/02; 2002/03 • Europäische Literatur (Lalagianni)	1991/92 • Einführung in die europäische Literatur (Galanou)
	2000/01; 2001/02 • Europäische Kinderliteratur (Lalagianni)	1996/97; 2002/03 • Europäische Kinderliteratur (Lalagianni,)
	2002/03 • Literatur in der Schule. Internet und vergleichende Annäherung (Lalagianni) und (Paparousi) ³⁸⁰	2000/01; 2001/02; 2002/03 • Vergleichende Grammatologie (Lalagianni)
Sprachdidaktik		1996/97, 2000/01; 2001/02; 2002/03 • Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache (Mitsis) und (Andreou)

TABELLE 31

P.T.D.E. VOLOS- Fachstatus der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen

Studienjahr	Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Gesamt
1991/92	-	3	3
1996/97	1	3	4
2000/2001	3	5	8
2001/2002	4	6	10
2002/2003	5	7	12
Gesamt	13	24	37

³⁸⁰ Eine nationalübergreifende Lehrveranstaltung, die während desselben Semesters mehrmals angeboten wird, wird auch entsprechend häufig gezählt.

TABELLE 32

P.T.D.E. VOLOS- Tab. Fach- bzw. Fachrichtung der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen

Studienjahr	Pädagogik	Sprachdidaktik	Literatur	Gesamt
1991/92	2	0	1	3
1996/97	1	1	2	4
2000/2001	4	1	3	8
2001/2002	6	1	3	10
2002/2003	6	1	4+1	12
Gesamt	19	4	14	37

TABELLE 33

P.T.D.E. VOLOS- Fachstatus der Fächer Pädagogik und Neugriechisch mit nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen

	Pädagogik	Sprachdidaktik	Literatur		
Studienjahr	PF/WP	PF/WP	PF/WP	Gesamt PF/WP	Gesamt
1991/92	-/2	-/-	-/1	-/3	3
1996/97	-/1	-/1	1/1	1/3	4
2000/2001	1/3	-/1	2/1	3/5	8
2001/2002	2/4	0/1	2/1	4/6	10
2002/2003	2/4	0/1	3/2	5/7	12
Gesamt	5/14	0/4	8/6	13/24	37

TABELLE 34

P.T.D.E. VOLOS- Anzahl der Fächer insgesamt und der nationalübergreifenden Fächer pro untersuchtem Studienjahr nach Pflicht - und Wahlpflichtfach

<u>Studienjahr</u>	Pflicht- fächer (%)	ILV Pflicht- Fächer (%)	Wahl- Pflicht- Fächer(%)	ILV Wahl- Pflicht- Fächer (%)	Gesamtanzahl Fächer P.T.D.E Volos	Gesamtanzahl Nationalübergreif ende Fächer (%)
<u>1991/92</u> ³⁸¹	- ³⁸²	-	-	-	-	
<u>1996/97</u> ³⁸³	40 (100%)	1 (3%)	18 (100%)	3 (17%)	58 (100%)	4 (7%)
2000/01 ³⁸⁴	44 (100%)	3 (7%)	12 (100%)	5 (42%)	56 (100%)	8 (14%)
2001/02 ³⁸⁵	47 (100%)	4 (9%)	13 (100%)	6 (46%)	60 (100%)	10 (17%)
2002/03 ³⁸⁶	45 (100%)	4 ³⁸⁷ (9%)	14 (100%)	7 (50%)	59 (100%)	11 (19%)

³⁸¹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1991/92, S. (k. A.). (Es liegt nur das empfohlene Studienplan ,1991/92' und nicht der Studienführer mit der Studienordnung vor, um die Anzahl der Fächer und Semesterwochenstunden festzustellen.)

³⁸² Erst ab 1994 ist eine vorläufige Fachbereichsversammlung berufen worden, so dass das Studienjahr 1991/92 nicht berücksichtigt werden konnte.

³⁸³ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 1996/97, S.23f.

³⁸⁴ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2000/01, S.30f.

³⁸⁵ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2001/02, S.46 zu den Angaben des Studienjahres 2001/02.

³⁸⁶ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2002/03, S.14.

³⁸⁷ Im Studienjahr 2002/03 wird in Literatur eine Lehrveranstaltung von zwei Dozentinnen zwei mal angeboten. In dieser Auswertung sind die angebotenen Titel pro Semester von Interesse, so dass diese Pflichtveranstaltung nur einmal berücksichtigt wird.

TABELLE 35

P.T.D.E. VOLOS - Pädagogik

Pädagogik ³⁸⁸	Pflichtfächer	Nationalübergreifende Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Nationalübergreifende Wahlpflichtfächer
1996/97	6	-	5	1
2000/01	6	1	7	3
2001/02	7	2	9	4
2002/03	7	2	5	4

TABELLE 36

P.T.D.E. VOLOS: Literatur und Linguistik

Literatur + Linguistik	Pflichtfächer	Nationalübergreifende Pflichtfächer	Wahlpflichtfächer	Nationalübergreifende Wahlpflichtfächer
1996/97	3+3	1+0	4+1	1+1
2000/01	5+5	2+0	5+3	1+1
2001/02	5+4	2+0	5+2	1+1
2002/03	3+4	3+0	4+4	2+1

Tab.

TABELLE 37³⁸⁹

P.T.D.E. VOLOS – D.E.P. und nationalübergreifende Lehrveranstaltungen

	- 91/92	D.E.P. 96/97	D.E.P. 00/01	D.E.P. 01/02	D.E.P. ³⁹⁰ 02/03	Gesamt
V-D1 (Sprachdidaktik)	-	+Asso.Prof. (1WP)	+Prof. (1WP)	+Prof. (1WP)	+Prof. (-)	3 (3WP)
V-D2 (Literatur)	-	+Lektor (1PF)(1WP)	+Assi.Prof. (2PF)(1WP)	+ Assi.Prof. (2PF) (1WP)	+ Assi.Prof. (2PF) (2WP)	12 (7 PF) (5WP)
V-D3 (Pädagogik)	-	-	+Lektor (1PF) (3WP)	+Lektor (1PF) (3WP)	+ Assi.Prof. (2PF) (2WP)	12 (4PF) (8WP)
V-D4 (Literatur)	-	-	+Lektor (-)	+Lektor (-)	+Lektor (1PF)	1 (1PF)
V-D5 (Pädagogik)	-	-	-	+Lektor (PF)	+Lektor (WP)	2 (1PF)(1WP)
V-D6 (Pädagogik)	-(1WP)	-	-	-	-	1(1WP)
V-D7 (Pädagogik)		-(1WP)	-	-	-	1(1WP)
V-D8 (Pädagogik)		-	-	-(1WP)	-(1WP)	2(2WP)
V-D9NN (Pädagogik)	-(1WP)	-	-	-	-	1(1WP)
V-D10 (Literatur)	-(1WP)	-	-	-	-	1(1WP)
V-D11G. (Sprachdidaktik)	-	-	-	-	-(1WP)	1(1WP)
Gesamt						37

³⁸⁸ Sind Fächer mit pädagogischen Inhalten den Fächern für Allgemeinbildung zugeordnet, so werden sie in dieser Tabelle der Pädagogik zugeteilt.

³⁸⁹ Der Tabelle zufolge ist im Studienplan der Name eines Lehrenden aus der Pädagogik nicht enthalten, so dass in der folgenden Auswertung 33 Lehrveranstaltungen (13 Pflichtfächer und 20 Wahlpflichtfächer) berücksichtigt werden.

³⁹⁰ Vgl. <http://www.pre.uth.gr/meloidep.htm>, 28.03.03.

TABELLE 38

P.T.D.E. VOLOS - Anteil der nationalübergreifenden Lehrveranstaltungen in der Gesamtlehre des Dozenten und am nationalübergreifenden Lehrangebot

	D.E.P.- Mitglied	Nationalübergreifender Schwerpunkt	Nationalübergreifender Anteil in der Gesamtlehre (%)	Anteil nationalübergreifenden Lehrangebot am
V-D3	+	+	12 v. 12 (100%)	12 v. 34 (35%)
V-D5	+	-	2 v. 12 (17%)	2 v. 34 (6%)
V-D7	-	-	1 v. 5 (20%)	1 v. 34 (3%)
V-D8	-	-	2 v. 2 (100%)	2 v. 34 (6%)
V-D2	+	+	12 v. 16 (75%)	12 v. 34 (35%)
V-D4	+	-	1 v. 12 (8%)	1 v. 34 (3%)
V-D1	+	-	3 v. 17 (18%)	3 v. 34 (9%)
V-D11	-	+	1 v. 1 (100%)	1 v. 34 (3%)

TABELLE 39

P.T.D.E. VOLOS – Anteil des nationalübergreifenden Lehrangebots am Gesamtstudium

<u>Studien- jahr</u>	Pflicht- fächer (%)	NLV Pflicht- Fächer (%)	Wahl- Pflicht- Fächer (%)	NLV Wahl- pflicht- Fächer (%)	Wahl- Fächer (%)	NLV Wahl- Fächer (%)	Gesamtanzahl Fächer (Anteil NLV %)
1991/92	24 (100%)	1 (4,16%)	11 (100%)	-	12 (100%)	1 (8,33%)	48 (4,16%)
1996/97	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	-	12 (100%)	2 (16,66%)	49 (6,12%)
2000/01	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	1 (14,28%)	12 (100%)	6 (50%)	49 (16,32%)
2001/02	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	1 (14,28%)	12 (100%)	6 (50%)	49 (16,32%)
2002/03 ³⁹¹	30 (100%)	1 3,33%	7 (100%)	1 (14,28%)	12 (100%)	7 (58%)	49 (18,36%)

TABELLE 40

Fragebogen „P.T.D.E. Athen“: Lehrveranstaltungen

	Pflichtfächer (2000/01 bis 2002/03)
EW	• Vergleichende Pädagogik (Matheou, 3. Sem.) - ACB - e/i
	Wahlpflichtfächer (2000/01 bis 2002/03)
EW	• Europäische Integration. Eine Herausforderung für die Erziehung (Vorträge griechischer und ausländischer Professoren) (Matheou, 8. Sem.) - ACB - e/i
	Wahlfächer (2000/01 bis 2002/03)
EW	<ul style="list-style-type: none"> • Probleme internationaler Erziehung. Die griechischsprachige Erziehung in den Ländern der EU (Matheou) (Teleteaching aus dem P.T.D.E. Patra, 1. Sem.) - ACB - e/i • Politische Geschichte der europäischen Erziehung (Firippis, 2. Sem.) - ACB - e/i • Themen politischer Sozialisation im Rahmen der Schule. Vergleichende internationale Dimensionen (Matheou) (Teleteaching aus dem P.T.D.E. Kreta, 3. Sem.) - ACB - e/i • Europäische und internationale Dimension in der Erziehung – Die Volksschule (Matheou, 3. Sem.) - ACB - e/i • Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis) (Papap, 6. Sem.) - SCB - m/m • Ideologischer und rechtlicher Rahmen der Höheren Bildung im modernen Griechenland und die Europäische Realität (Fasoulis, 2. Sem.) - ACB - e/i
NGR	• Didaktik des Griechischen als Fremdsprache (Sakellariou, 7. Sem.) - SCB - m/m

³⁹¹ Vgl. Universität Thessalien, P.T.D.E., 2002/03, S.14.

TABELLE 41

Fragebogen „P.T.D.E.Patras“: Lehrveranstaltungen

ERZ	Pflichtfächer
2000/01 bis 2002/03	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Erziehung³⁹² (Georgogiannis, 1. Sem.) - ACB-m/m • Vergleichende Pädagogik (Bouzakis, 4. Sem.) - ACB-e/i
	Wahlfächer
2000/01 bis 2002/03	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung und Weiterbildung von Zigeunern (Vergidis, 5. Sem.) - ACB-m/m • Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung (Georgogiannis, 7. Sem.) - ACB-m/m
2000/01; 2002/03	<ul style="list-style-type: none"> • Multikulturelle Erziehung (Spinthouraki, 8./6. Sem.) - ACB-m/m • Themen Vergleichender Pädagogik (Bouzakis, 6. Sem.) - ACB-e/i • Europäische Dimension in der Didaktik: Curricula & Didaktik (Papoulia, 8. Sem.) - SCB-e/i • Themen zur Erziehung von Migranten und Ausländern (Spinthouraki, 8. Sem.) - SCB-m/m
2002/03	• Europäische Bildungspolitik (Stamelos, 2. Sem.) - ACB- e/i
2000/01	• Themen interkultureller Erziehung (Georgogiannis, 4. Sem.) - SCB-m/m
NGR	Wahlfach
2002/03	• Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung (Georgogiannis ³⁹³ , 7. Sem.) – ACB – m/m

TABELLE 42

Fragebogen „P.T.D.E. Thessaloniki“: Lehrveranstaltungen

EW	Wahlpflichtfach (2000/01 bis 2002/03)
	• Theorie und Praxis der antirassistischen Erziehung (Tsiakalos, 5./6. Sem) – SCB - m/m
	Wahlfächer (2000/01)
	<ul style="list-style-type: none"> • Friedenserziehung (Georgopoulos/Tsiakalos, 6. Sem.) – ACB - e/i • Erziehung und Europäische Vereinigung (Grollios, 6. Sem.) – ACB - e/i • Themen antirassistischer Erziehung (Tsiakalos, 6. Sem.) – SCB - m/m
NGR	Wahlpflichtfach (2000/01 bis 2002/03)
	• Didaktik des Griechischen als Zweitsprache für Minderheitenkinder (Mitakidou, 5./6. Sem.) – SCB - m/m
	Wahlfach (2000/01)
	• Texte fremdsprachiger Kinderliteratur (Kanatsouli, 6. Sem.)– ACB - e/i

TABELLE 43

Fragebogen „P.T.D.E.Volos“: Lehrveranstaltungen

ERZ	Pflichtfächer
2000/01 bis 2002/03	• Vergleichende Pädagogik (Pantidis, 7.+8.Sem.) - ACB-e/i
2002/03	• Europäische Dimension in der Erziehung I (Pantidis, 4. Sem) – ACB - e/i
2001/02	• Zweisprachigkeit und Erziehung (Tsokolidou, 8. Sem.) - ACB- m/m
	Wahlpflichtfächer
2000/01 bis 2002/03	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Erziehung (Pantidis) - ACB-m/m • Europäische Dimension in der Erziehung II (Pantidis) - ACB-e/i
2001/02; 2002/03	• Friedenserziehung und Erziehung für die Rechte des Menschen (Adamou) - ACB-e/i
2000/01; 2001/02	• Europäische Dimension in der Erziehung I (Pantidis) - ACB-e/i (WH)
2002/03	• Zweisprachigkeit und Erziehung (Tsokolidou) - ACB-m/m (WH)
NGR	Pflichtfächer
2000/01 bis 2002/03	• Europäische Literatur oder Einführung in die Europäische Literatur (19. u. 20. Jhr.) (Lalagianni, 3. Sem.) - ACB-e/i
2000/01; 2001/02	• Europäische Kinderliteratur (Lalagianni, 4. Sem) - ACB-e/i
2002/03	• Literatur in der Schule. Internet und vergleichende Annäherung (Lalagianni & Paparousi, 2 Gruppen, 8. Sem.) ³⁹⁴ - ACB-e/i
	Wahlpflichtfächer
2000/01	• Vergleichende Grammatologie und Literatur (Lalagianni) - ACB-e/i

³⁹² Studienjahr 2000/01 lautet der Titel „Interkulturelle Erziehung und Neugriechisch als Zweit- oder Fremdsprache“

³⁹³ Dozent hat einen pädagogischen und sprachwissenschaftlichen Schwerpunkt bzgl. dieser Thematik, so dass diese Lehrveranstaltung auch dem Fach Neugriechischen zugeordnet worden ist.

³⁹⁴ Zuordnung durch die Verfasserin.

bis 2002/03	• Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache (Mitsis) und (Andreou) - SCB-m/m
2002/03	• Europäische Kinder- und Jugendliteratur (Lalagianni) - ACB-e/i (WH)

TABELLE 44

Fragebogen: Zusammenfassung - Lehrangebot der Studienjahre 2000/01-2002/03 nach Titel

Fragebogen zur Zusammenfassung der Angebote der Städte june 2000/01 2002/03 nach P.T.D.E.									
P.T.D.E.	Erziehungswissenschaft				Neugriechisch				Summe
	ACB		SCB		ACB		SCB		
	eur/int	m/m/i	eur/int	m/m/i	eur/int	m/m/i	eur/int	m/m/i	
Athen	7			1				1	9
Patras	3	4	1	2		(1)			10
Thessaloniki	2			2	1			1	6
Volos	4	2			4			1	11
Summe	16	6	1	5	5	(1)	0	3	36

TABELLE 44a

Migrationsspezifisches Lehrangebot und Semester

P.T.D.E.	Niedriges Fachsemester (1-4)	Höheres Fachsemester (5-8)
Athen		+
Patras	+	+
Thessaloniki		+
Volos	+	+

TABELLE 45

Lehrangebot an den P.T.D.E.'s in den Studienjahren 1991/92³⁹⁵; 1996/97; 2002/03 und im Sommersemester 2003

P.T.D.E. Alexandroupolis

	Pflichtfach	Wahlpflichtfach	Wahlfach
Studienjahr 1991/92	• Vergleichende Pädagogik (EW)	• <u>Didaktik – Methodik in der Minderheitenschule (EW)</u>	
Studienjahr 1996/97			• Vergleichende Pädagogik (EW) • Interkulturelle Pädagogik (EW)
Studienjahr 2002/03		• <u>Interkulturelle Erziehung (Karakatsanis, EW)</u> • <u>Didaktik – Methodik in der Minderheitenschule (Karakatsanis, EW)</u> • <u>Ethnokulturelle Gruppen, Intergruppenbeziehungen und Kommunikation (Sakka – Wahlpflichtfach - EW)</u>	• Europäische Dimension in der Erziehung (Giagounidis, EW) • Vergleichende Pädagogik (Giagounidis, EW) • Europäische Bildungspolitik (nicht lesbar; EW) • Vergleichendes Recht der Erziehung (Poulis, EW) • Vergleichende Pädagogik II (Giagounidis, EW)

P.T.D.E. Alexandroupolis – Sommersemester 2003

- Vergleichende Pädagogik (Giagounidis, Wahlfach – EW-ACB)
- Europäische Bildungspolitik (nicht lesbar; Wahlfach – EW- ACB)
- Vergleichendes Recht der Erziehung (Poulis, Wahlfach – EW- ACB)
- Vergleichende Pädagogik II (Giagounidis, Wahlfach – EW- ACB)
- Ethnokulturelle Gruppen, Intergruppenbeziehungen und Kommunikation (Sakka – Wahlpflichtfach – EW- ACB)

P.T.D.E. ATHEN

	Pflichtfach	Wahlpflichtfach	Wahlfach
Studienjahr 1991/92	• Vergleichende Pädagogik (Matheou, EW-ACB)		• Wissenschaft, Ideologie und Problematik der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Kazamias, EW-ACB)
Studienjahr 1996/97	• Vergleichende Pädagogik (Matheou, EW-ACB)		• Erziehung im neuen Europa (Kazamias, EW ACB) • <u>Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Papas, EW SCB)</u>
Studienjahr 2002/03	• Vergleichende Pädagogik (Matheou, EW-ACB)	• Europäische Integration. Eine Herausforderung für die Erziehung (Vorträge griechischer und ausländischer Professoren) (Matheou, EW-ACB)	• <u>Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis) (Papas, EW SCB)</u> • Probleme internationaler Erziehung. Die griechischsprachige Erziehung in den Ländern der EU (Teleteaching aus dem P.T.D.E. Patra) (Matheou,EW-ACB) • Politische Geschichte der europäischen Erziehung (Firippis, EW- ACB) • Themen politischer Sozialisation im Rahmen der Schule. Vergleichende internationale Dimensionen (Teleteaching aus dem P.T.D.E. Kreta) (Matheou, EW-ACB) • Europäische und internationale Dimension in der Erziehung – Die Volksschule (Matheou,EW- ACB) • Ideologischer und rechtlicher Rahmen der Höheren Bildung im modernen Griechenland und die Europäische Realität (Fasoulis, EW- ACB) • <u>Didaktik des Griechischen als Fremdsprache (Sakellariou,N- SCB)</u>

P.T.D.E. Athen – Sommersemester 2003

- Europäische Integration. Eine Herausforderung für die Erziehung (Vorträge griechischer und ausländischer Professoren) (Matheou, WPF – EW- ACB)
- Interkulturelle Pädagogik – Didaktik (Theorie und Praxis) (Papas, Wahlfach – EW- SCB)
- Politische Geschichte der europäischen Erziehung (Firippis, Wahlfach – EW-ACB)

³⁹⁵ Kursiv hervorgehoben sind die LV des SS 1992

- Ideologischer und rechtlicher Rahmen der Höheren Bildung im modernen Griechenland und die Europäische Realität (Fasoulis, Wahlfach – EW- ACB)

P.T.D.E. FLORINA

	Pflichtfach	Wahlpflichtfach	Wahlfach
Studienjahr 1991/92	Nicht vorhanden (noch checken)		
Studienjahr 1996/97	• Vergleichende Pädagogik (EW)	• <u>Ausländer- und Minderheitenschulen in Griechenland (Zeginis – EW)</u>	• Balkansprachen und Literaturen I (Hatzisavvidis-N)
Studienjahr 2002/03	• <u>Interkulturelle Erziehung und Bildung (Zeginis- EW)</u> • Vergleichende Pädagogik (Moutsios-EW)		• <i>Europäische Identität – Europäische Dimension der Erziehung (EW)</i> • Bildungsgeschichte während der Türkenbesetzung (Zeginis- EW) • <u>Ausländer- und Minderheitenschulen in Griechenland (Zeginis, -EW)</u> • Historische Entwicklung des zypriotischen Bildungssystems (Charalambous, Wahlfach – EW) • Globalisierung und Erziehung (Moutsios-EW)

P.T.D.E. Florina Sommersemester 2003

- Interkulturelle Erziehung und Bildung (Zeginis, Pflichtfach – EW- ACB)
- Vergleichende Pädagogik (Moutsios, Pflichtfach – EW-ACB)
- Ausländer- und Minderheitenschulen in Griechenland (Zeginis, Wahlfach-EW- ACB)
- Historische Entwicklung des zypriotischen Bildungssystems (Charalambous, Wahlfach – EW- ACB)
- Globalisierung und Erziehung (Moutsios, Wahlfach-EW- ACB)

P.T.D.E. IOANNINA

	Wahlpflichtfach
Studienjahr 1991/92	
Studienjahr 1996/97	• <u>Migration und Erziehung (Kanavakis – EW)</u>
Studienjahr 2002/03	• <u>Migration und Erziehung (Kanavakis– EW)</u> • <u>Interkulturelle Erziehung I (Nikolaou – EW)</u> • Vergleichende Erziehungswissenschaft (Nikolaou,– EW) • <u>Interkulturelle Erziehung II (Nikolaou – EW)</u> • <u>Interkulturelle Didaktik (Didaktik für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen) (Nikolaou – EW)</u>

P.T.D.E. Ioannina Sommersemester 2003

- Interkulturelle Erziehung II (Nikolaou, Wahlpflichtfach – EW- ACB)
- Interkulturelle Didaktik (Didaktik für den Unterricht in multikulturellen Schulklassen) (Nikolaou, Wahlpflichtfach – EW- SCB)

P.T.D.E. Patras³⁹⁶

	Pflichtfach	Wahlfach
Studienjahr 1991/92	• Vergleichende Pädagogik (Bouzakis, – EW)	• Themen zur Vergleichenden Pädagogik (Bouzakis,– EW)
Studienjahr 1996/97	• Vergleichende Pädagogik - Europäische Dimension in der	• <u>Bildungspolitik und Migrantengriechen (Stamelos,– EW)</u>

³⁹⁶ Es wurden nur die Lehrveranstaltungen mit Seminarleiterangabe aus den Studienführern übernommen.

	Erziehung (Bouzakis, – EW)	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation der Bildungsinstitutionen in der EU und Interkulturalität (Stamelos, – EW) • <u>Bildung und Weiterbildung von Zigeunern (Vergidis, – EW)</u> • <u>Interkulturelle Kommunikation und Erziehung (Georgogiannis – EW)</u> • Themen Vergleichender Pädagogik (Bouzakis, – EW) • <i>Curricula und Didaktik über die europäische Dimension in der Erziehung (Papoulia – EW)</i> • <i>Wirtschaftliche Entwicklung, Europäische Programme und Erziehung (Lampropoulos, – EW)</i>
Studienjahr 2002/03	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interkulturelle Erziehung (Georgogiannis, – EW)</u> • <i>Vergleichende Pädagogik – Europäische Dimension in der Erziehung (Bouzakis, – EW)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Bildung und Weiterbildung von Zigeunern (Vergidis, – EW)</u> • <u>Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung (Georgogiannis, – EW)</u> • <i>Europäische Bildungspolitik (Stamelos, – EW)</i> • Themen Vergleichender Pädagogik (Bouzakis – EW) • <u>Multikulturelle Erziehung (Spinthouraki, – EW)</u> • <i>Europäische Dimension in der Didaktik: Curricula und Didaktik (Papoulia, – EW)</i> • <u>Themen zur Erziehung von Migranten und Ausländern (Spinthouraki, – EW)</u>

P.T.D.E. Patras Sommersemester 2003

- Europäische Bildungspolitik (Stamelos, Wahlfach – EW- ACB)
- Vergleichende Pädagogik – Europäische Dimension in der Erziehung (Bouzakis, Pflichtfach – EW- ACB)
- Themen Vergleichender Pädagogik (Bouzakis, Wahlfach – EW- ACB)
- Multikulturelle Erziehung (Spinthouraki, Wahlfach – EW- ACB)
- *Europäische Dimension in der Erziehung: Curricula und Didaktik (Papoulia, Wahlfach – EW- SCB)*
- Themen zur Erziehung von Migranten und Ausländern (Spinthouraki, Wahlfach – EW- SCB)

P.T.D.E. RETHYMNON

	Pflichtfach	Wahlpflichtfach
Studienjahr 1991/92		<ul style="list-style-type: none"> • Erziehung in der Antike: Antikes Griechenland – Rom (Chourdakis, – EW) • Vergleichende Pädagogik: Theorie und Praxis (Makrakis, – EW) • <u>Interkulturelle Erziehung und Interkulturelles Lernen: Migranten- und Remigrantenerziehung (Mpompas, – EW)</u> • Vergleichende Pädagogik: Erziehung in den Ländern Europas (Kalogiannaki, – EW) • Jules Vernes und das Kind (Papadima, – N)
Studienjahr 1996/97	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Themen Interkultureller Pädagogik (Damanakis, Pflichtfach – EW)</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Weltstudien: Ökumenische Erziehung und Neue Technologien (Makrakis, – EW) • Pädagogische Vorbilder und didaktische Sprache im Pantheon des Theaters: Von Aischilos zu Shakespeare (Moudatsakis, – N) • Europäische Dimension in der Erziehung. Erziehung in Europa (Jean Monnet) (Kalogiannaki, – EW) • <u>Sozialisationstheorien und Modelle interkultureller und zweisprachiger Sozialisation (Damanakis, – EW)</u>
Studienjahr 2001/02		<ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftliche und methodische Fragen der Vergleichenden Pädagogik (Kalogiannaki, – EW) • Friedenserziehung (Chourdakis, – EW) • <u>Zweisprachigkeit und zweisprachige Erziehung (Hatzidaki, – EW)</u> • <u>Didaktik des Neugriechischen als Zweitsprache: theoretische und methodologische Fragen (Hatzidaki, – N)</u> • Einführung in der Theorie des Erzählens (Taten der neuen Helden im Märchen: Einführung in die Erzählstrukturen: Von Aschenputtel zu Rumpelstilzchen und von Perrot zu Grimm) (Moudatsakis, – N) • <u>Bikulturelle-bilinguale und interkulturelle Dimensionen des Neugriechischen als Zweitsprache (Hatzidaki, – N)</u> • <i>Europäische und ökumenische Dimension in der Erziehung (Kalogiannaki, – EW)</i> • <i>Das Bedeutungspaar Griechenland-Europa in der neugriechischen Prosa der Nachkriegszeit (Nikoloudaki, – EW)</i>
Sommer-Semester 2003	Themen interk. Pädagogik	

P.T.D.E. Rethymnon Sommersemester 2003

- **Themen interkultureller Pädagogik (Papapavlou, Pflichtfach – EW- ACB)**
- **Erziehung in den Ländern Europas (Kalogiannaki, Wahlpflichtfach – EW- ACB)**
- **Lehrpläne und das neue Europa: „Welches Wissen hat den größten Wert?“ (Ivrinteli, Wahlpflichtfach – EW- SCB)**
- **Sprache und Sprachen in der griechischen Gesellschaft (Hatzidaki, Wahlpflichtfach – N- ACB)**

P.T.D.E. Rhodos

	Pflichtfach	Wahlpflichtfach	Wahlfach
Studienjahr ³⁹⁷ 1991/92		<ul style="list-style-type: none">• <u>Einführung in die Theorie und Praxis der Zweisprachigkeit und Zweisprachigen Erziehung (Skourtou, EW)</u>• <u>Zweisprachigkeit und Alphabetisierung (Skourtou, - N)</u>	
Studienjahr 1996/97	<ul style="list-style-type: none">• <u>Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung (Skourtou, - EW)</u>• <u>Vergleichende Pädagogik im Vorschulalter (Karabatos, - EW)</u>• <u>Minderheiten und Erziehung (Chiotakis, - EW)</u>	<ul style="list-style-type: none">• <u>Der Andere und Erziehung: Kreativität als Erziehungsmittel zur Alphabetisierung von zweisprachigen Kindern (Stratis/Skourtou, - EW)</u>• <u>Europäische Dimension und Erziehung III (Kaila, - EW)</u>• <u>Themen zur Zweisprachigkeit und Erziehung (Skourtou, - EW)</u>• <u>Europäische Dimension in der Erziehung IV (Kaila, - EW)</u>• <u>Kreativität und zweisprachige Schüler (Skourtou, - EW)</u>	
Studienjahr 2002/03	<ul style="list-style-type: none">• <u>Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung (Skourtou, - EW)</u>	<ul style="list-style-type: none">• <u>Integration unterschiedlicher kultureller Gruppen (Chiotakis, - EW)</u>• <u>Interkulturelle Erziehung (Govaris, - EW)</u>• <u>Deutsch im Vergleich zur Neugriechischen Sprache (Aggis, - N)</u>• <u>Neue politische Maßnahmen in der Erziehung im Rahmen der 3. Griechischen Demokratie und des Wohlfahrtsstaates 1974/1997. Der Einfluss der europäischen Bildungspolitik II (Provata, Wahlfach – EW)</u>• <u>Neugriechisch als Fremdsprache (Aggis, - N)</u>• <u>Neue politische Maßnahmen in der Erziehung im Rahmen der 3. Griechischen Demokratie und des Wohlfahrtsstaates 1974/1997. Der Einfluss der europäischen Bildungspolitik I (Provata, - EW)</u>	<ul style="list-style-type: none">• <u>Politische Bildung und Schule: Das Beispiel der Minderheiten (Koumantaraki, - EW)</u>• <u>Vergleichende Pädagogik (Kaldi, - EW)</u>• <u>Europäische Dimension in der Erziehung (Kaldi, - EW)</u>• <u>Kulturelle Religion und ethnische Vorbilder in der Erziehung (Gardikiotis, - EW)</u>

P.T.D.E. Rhodos Sommersemester 2003

- **Integration unterschiedlicher kultureller Gruppen (Chiotakis, Wahlfach – EW- ACB)**
- **Neue politische Maßnahmen in der Erziehung im Rahmen der 3. Griechischen Demokratie und des Wohlfahrtsstaates 1974/1997. Der Einfluss der europäischen Bildungspolitik I (Provata, Wahlfach – EW- ACB)**
- **Neugriechisch als Fremdsprache (Aggis, Wahlfach – N- ACB)**
- **Vergleichende Pädagogik (Kaldi, Wahlfach – EW- ACB)**
- **Europäische Dimension in der Erziehung (Kaldi, Wahlfach – EW- ACB)**
- **Politische Bildung und Schule: Das Beispiel der Minderheiten (Koumantaraki, Wahlfach – EW- SCB)**
- **Kulturelle Religion und ethnische Vorbilder in der Erziehung (Gardikiotis, Wahlfach- EW- SCB)**
- **Deutsch im Vergleich zur Neugriechischen Sprache (Aggis, Wahlpflichtfach – N- ACB)**
- **Zweisprachigkeit und Zweisprachige Erziehung (Skourtou, Pflichtfach - EW –SCB)**

P.T.D.E. Thessaloniki

	Wahlpflichtfach
Studienjahr 1991/92	<ul style="list-style-type: none">• <u>Erziehung von Minderheiten und weniger begünstigten Gruppen (Tsiakalos, G- Zyklus – EW)</u>• <u>Die Institution der Schule in den europäischen Gesellschaften (Tsiakalos, -EW)</u>
Studienjahr	<ul style="list-style-type: none">• <u>Erziehung von Minderheiten, die von sozialer Ausgrenzung bedroht sind (Tsiakalos, -</u>

³⁹⁷ Entschlüsselung der Codes im Lehrangebot liegt für die Studienjahre 1991/92 und 1996 nicht vor. Zuordnung des Fächerstatus wird aus den Codes abgeleitet.

1996/97	<u>EW)</u>
Studienjahr 2002/03	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Didaktik des Neugriechischen als Zweitsprache für Minderheitenkinder (Mitakidou, – N)</u> • <u>Theorie und Praxis der antirassistischen Erziehung (Tsiakalos, – EW)</u>

P.T.D.E. Thessaloniki Sommersemester 2003

- Didaktik des Neugriechischen als Zweitsprache für Minderheitenkinder (Mitakidou, Wahl-Pflichtfach – N- SCB)

P.T.D.E. Volos

	Pflichtfach	Wahlpflichtfach
Studienjahr 1991/92		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vergleichende Pädagogik – Erziehung und Qualifikation in den Ländern der EWG (Kapsalis/Patounas, – EW)</i> • Interkulturelle Bildung und Erziehung (– EW) • <i>Einführung in die europäische Literatur (Galanou, – N)</i>
Studienjahr 1996/97	• <i>Europäische Literatur (Lalagianni – N)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vergleichende Pädagogik – Bildung und Qualifikation in den Ländern der EU (Rasis, Wahlpflichtfach – EW)</i> • <u>Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache (Mitsis, Wahlpflichtfach – N)</u> • <i>Europäische Kinderliteratur (Lalagianni, Wahlpflichtfach – N)</i>
Studienjahr 2002/03	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichende Pädagogik (Pantidis, Pflichtfach – EW) • <i>Europäische Dimension in der Erziehung I (Pantidis- EW)</i> • <i>Einführung in die europäische Literatur (19. u. 20. Jahrhundert) (Lalagianni – N)</i> • Literatur in der Schule. Internet und vergleichende Annäherung (Lalagianni/Paparusi, N) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Interkulturelle Erziehung (Pantidis, – EW)</u> • <i>Europäische Dimension in der Erziehung II (Pantidis, – EW)</i> • <u>Zweisprachigkeit und Erziehung (Tsokolidou, – EW)</u> • Friedenserziehung (Adamou, – EW) • <i>Europäische Kinder- und Jugendliteratur (Lalagianni, – N)</i> • Vergleichende Grammatologie: Frauensprache in der Literatur (Lalagianni, – N) • <u>Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache (Andreou, –N)</u>

P.T.D.E. Volos Sommersemester 2003

- *Europäische Dimension in der Erziehung I (Pantidis, Pflichtfach – EW- ACB)*
- Literatur in der Schule. Internet und vergleichende Annäherung (Lalagianni/Paparusi, Pflichtfach- N- SCB)
- Didaktik des Neugriechischen als Fremdsprache (Andreou, Wahlpflichtfach –N- SCB)
- *Europäische Kinder- und Jugendliteratur (Lalagianni, Wahlpflichtfach – N- ACB)*
- *Europäische Dimension in der Erziehung II (Pantidis, Wahlpflichtfach – EW- ACB)*
- Zweisprachigkeit und Erziehung (Tsokolidou, Wahlpflichtfach – EW-ACB)
- Friedenserziehung (Adamou, Wahlpflichtfach – EW- ACB)

Die Titel mit europäischer Dimension sind kursiv hervorgehoben.

Die Titel mit dem Thema „Zuwanderung/Minderheiten“ sind unterstrichen.

ANHANG Kapitel IV

TABELLE 1: Fragebogen

A. Fragebogen: Deutsche Stichprobe

Bin ich bereit für den Unterricht in einer multikulturellen Schulklasse?

<p style="text-align: center;">Liebe Studentin, lieber Student,</p> <p>ich möchte Sie bitten, etwas Zeit zu erübrigen (ca. 20 Minuten), um sich an einer Umfrage über ihre Studiensituation zu beteiligen.</p> <p>Im Rahmen einer Forschungsarbeit an der Universität Mannheim untersuche ich das Lehrangebot mit interkultureller thematischer Ausrichtung für Lehramtsstudierende. Konkret, werde ich untersuchen, inwiefern Sie im Rahmen des grundständigen Studiums darauf vorbereitet werden in multikulturellen Klassen zu unterrichten. Diese Klassen bestehen einerseits aus Schülern mit deutscher Muttersprache und deutscher Herkunft. Andererseits auch aus Schülern mit fremder Muttersprache und nicht deutscher Herkunft oder mindestens einem nicht-deutschen Elternteil.</p> <p>Durch Ihre Teilnahme an der Untersuchung könnte eine Bestandsaufnahme der derzeitigen Lehrsituation an den Universitäten erfolgen und mit Optimierungsvorschlägen für den Lehramtsstudiengang verbunden werden. Daher ist es wichtig, dass sich alle Lehramtsstudierenden beteiligen, die am Ende ihres Studiums stehen.</p> <p>Die Fragebogen-Erhebung findet gleichzeitig an Hochschulen mehrerer Bundesländer statt. Der Fragebogen ist anonym, die Bestimmungen des Datenschutzes werden eingehalten. Falls Sie Fragen haben, richten Sie diese bitte an die u.g. e-mail-Adresse. Auf der letzten Seite des Fragebogens können Sie zudem Hinweise und Anregungen geben und Kritikpunkte formulieren.</p> <p>Damit keine unnötigen Portokosten entstehen, bitte ich Sie, den Fragebogen in den dafür vorgesehenen Briefumschlag zu legen und Ihrem Seminarleiter bis zum 20. Dezember 2002 zu geben, damit alle Fragebögen mir umgehend zugeschickt werden können.</p> <p>Die Ergebnisse der Untersuchung können ab dem Wintersemester 2003/04 auf der Internetseite http://www.phil.uni-mannheim.de/doktoranden/index.html über die links ‚DoktorandInnen‘ und ‚Fotini Triantafillou‘ eingesehen werden.</p> <p style="text-align: center;">Vielen Dank für Ihre Mitarbeit! Fotini Triantafillou ftrianta@rumms.uni-mannheim.de</p>
--

> Sollten Sie Probleme beim Ausfüllen des Fragebogens haben, folgen hier einige BEISPIELE der möglichen Antwortvorgaben

Bitte Zutreffendes ankreuzen bzw. bei entsprechenden Fragen auch ausfüllen.

1. Mein Berufswunsch ist Lehrer/in

☒ ja ☐ nein

2. Ich freue mich auf das Referendariat

☐ trifft voll zu ☒ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

3. Ich bin gegenwärtig im ____ 8 ____ Semester.

FRAGEBOGEN „Pädagogische Hochschule Heidelberg“

Bitte Zutreffendes ankreuzen bzw. bei entsprechenden Fragen auch ausfüllen.



A. Zunächst einige Fragen, die sich auf Ihr Studium beziehen

1. Ich habe bereits ein Studium abgeschlossen.

☐ nein

☐ ja, und zwar: _____ an der Universität _____

2. Ich studiere gegenwärtig folgenden Studiengang:

☐ Lehramt an Grund- und Hauptschulen

→ mit Schwerpunkt Grundschule ☐

→ mit Schwerpunkt Hauptschule ☐

☐ Lehramt an Realschulen

☐ Lehramt an Sonderschulen

☐ Diplomstudiengang in Erziehungswissenschaft

☐ Ergänzungsstudiengang: _____

☐ sonstiges: _____

3. Meine Unterrichtsfächer sind:

a) Hauptfach

1. _____ 2. _____ 3. _____

b) Nebenfach

1. _____ 2. _____ 3. _____

4. Wie lange studieren Sie ihren Studiengang?

a) Haupt-Studiengang: Ich bin gegenwärtig im _____ Semester.

b) Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengang:

Ich bin gegenwärtig im _____ Semester

c) Ich plane mein Studium im ☐ WS _____ bzw. im ☐ SS _____ abzuschließen.

5. Ich habe das Studium meines Studiengangs an der PH Heidelberg begonnen.

☐ ja ☐ nein

⇒ Wenn Sie mit nein geantwortet haben:

Ich studiere an der PH Heidelberg seit dem

☐ WS _____

☐ SS _____

den Studiengang _____

6. Die Regelstudienzeit meines Studiengangs umfasst...

a) Haupt-Studiengang:

☐ 6 Semester ☐ 7 Semester ☐ 8 Semester ☐ 9 Semester ☐ 10 Semester

b) Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengang:

☐ 1 Semester

☐ 3 Semester

☐ 2 Semester

☐ 4 Semester

☐ 5 Semester

☐ 7 Semester

☐ 8 Semester

☐ 6 Semester

7. Ich besuche während meines Haupt-Studiengangs auch Lehrveranstaltungen zu einem Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengang:

☐ ja ☐ nein

⇒ Wenn Sie mit ja geantwortet haben: Welchen Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengang?

8. Wenn Sie auf Lehramt studieren, beantworten sie bitte folgende Fragen:

a) Das Studium meiner Unterrichtsfächer ist mir wichtiger, als das Studium des erziehungswissenschaftlichen Bereichs.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

b) Ich besuche überwiegend Lehrveranstaltungen zu meinen Unterrichtsfächern.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

c) Ich besuche Lehrveranstaltungen zum erziehungswissenschaftlichen Bereich, nur um meine Pflichtscheine zu erwerben.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

B. Im Folgenden geht es um Ihren Bezug zur multikulturellen Praxis

9. Was fällt Ihnen spontan zum Stichwort „multikulturelles Klassenzimmer“ ein?

a) _____

b) _____

c) _____

10. Ich habe schulische Erfahrungen in multikulturellen Schulklassen gemacht:
(mehrere Antworten möglich)

☐ ja, im Rahmen meiner eigenen Schulzeit

☐ ja, im Rahmen der Schulpraktika

→ ☐ während des Haupt-Studiengangs

→ ☐ während des Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengangs

☐ ja, im Rahmen von anderen Lehrveranstaltungen

☐ nein

11. Ich habe außerschulische Erfahrungen mit multikulturellen Sachverhalten gemacht:

(mehrere Antworten möglich)

- ☐ ja, im Rahmen außerschulischer Praktika während
 → ☐ des Haupt-Studiengangs
 → ☐ des Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengangs
☐ ja, im Rahmen meiner Berufsausbildung
☐ ja, im Rahmen von Aushilfsjobs (Hausaufgabenbetreuung usw.)
☐ nein

C. Nun geht es um den Besuch von Lehrveranstaltungen mit interkultureller Thematik

12. Lehrveranstaltungen Sommersemester 2000 bis Sommersemester 2002

a) Ich habe im Fach **Erziehungswissenschaft** folgende interkulturelle Lehrveranstaltungen besucht:

Kreuzen Sie bitte zutreffendes Symbol an:

- ☐ Im Rahmen des Haupt-Studiengangs
☐ Im Rahmen des Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengangs
☐ Andere Gründe

	SS 2002
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Interkulturelle Erziehung oder „Kampf der Kulturen“? (Dietrich)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Zuwandererkinder fördern (Dietrich)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Schwierigkeiten von jungen Menschen, deren Muttersprache nicht deutsch ist, in und mit der deutschen Schule: Ansätze zur förderungs-orientierten Diagnostik (Kornmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Frühes Fremdsprachenlernen aus grundschulpädagogischer Sicht (bilingual deutsch-englisch) (Lange)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Selbstgesteuertes Lernen mit Zuwandererkindern (Sawicki-Theis)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsversuche und Handlungsmöglichkeiten (Schluchter)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Begegnung, Bewegung, Kultur: Das Eigene und das Fremde entdecken und verstehen durch kreative Methoden (mit Kompaktphase) (Süßdorf)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Sprachkurse: Kontrastive Sprachbetrachtung Deutsch – Russisch, (Welsch)
	<u>WS 2001/02</u>
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Frühes Fremdsprachenlernen aus grundschulpädagogischer Sicht (Lange)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Anstöße der Freinet-Pädagogik für den Sprachunterricht und die interkulturelle Kommunikation (Gäßler)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Sprachlich-kulturelle Förderung von Zuwandererkindern
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Türken und Islam in Deutschland – Interdependenz gesellschaftlicher, religiöser, ethischer und pädagogischer Probleme
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Selbstgesteuertes Lernen mit Zuwandererkindern (Sawicki-Theis)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Pädagogische, soziale und rechtliche Aspekte unserer multikulturellen Gesellschaft (Schluchter)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Bewegung, Begegnung und Kultur: Das Eigene und das Fremde entdecken und verstehen durch kreativ-künstlerische Methoden (Süßdorf)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Theorie und Praxis der Kulturarbeit mit sog. Schwierigen Kindern und Jugendlichen. Schwerpunkt Bewegungstheater (Wilms)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Russisch kontrastiv für deutsche Lehrende (Welsch)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	<u>SS 2001</u>
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Interkulturelle Pädagogik (Dietrich)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Struktur des Schulwesens: Deutschland und Europa im Vergleich (Wölfig)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Heidelberger Dienstagseminar: Globalisierung und Bildung
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Zuwandererkinder fördern (Dietrich)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Konsequenzen der Globalisierung für pädagogisches Handeln (Dietrich)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Irreführungen in Wissenschaft, Medien, Bildungsplänen und Schulbüchern über Türken und Islam (Ethik, Grundrechte, Geschlechter) Projekt (Mittelstädt)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Interkulturelle Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen am Rande der Gesellschaften Ghanas, Kolumbiens und Deutschlands (Wilms)

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Globales Lernen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (Kiel)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Schwierigkeiten von jungen Menschen, deren Erstsprache nicht deutsch ist, in und mit der deutschen Schule: Ansätze zur förderungsorientierten Diagnostik (Kornmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Selbstgesteuertes Lernen mit Zuwandererkinder (Sawicki-Theis)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsversuche und Handlungsmöglichkeiten (Schluchter)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Transkulturelle Begegnungen mit pädagogisch-therapeutischen Tanzelementen (Süßdorf)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Russisch kontrastiv für deutsche Lehrende (Welsch)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	keine
<u>WS 2000/01</u>			
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Kultur, Identität und interkulturelles Lernen (Dietrich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Heimat und Fremde – Beiträge zur europäischen Verständigung am Beispiel der Nachbarstaaten Deutschland und Tschechien (Siller)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Modelle der Fremdbegegnung. Zur didaktischen Umsetzung wissenschaftlicher Modelle (Kiel)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Zuwandererkinder fördern (Dietrich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Pädagogische, soziale und rechtliche Aspekte unserer multikulturellen Gesellschaft (Schluchter)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Theorie und Praxis transkultureller Begegnungen mit pädagogisch-therapeutischen Tanzelementen (Süßdorf)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Die Lebensbedingungen ausländischer Flüchtlinge und ihrer Kinder in Deutschland (Tulakow)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Italienisch kontrastiv für deutsche Lehrende (Kneise)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Türkisch mit Landeskunde für deutsche Lehrende (Erdogmus)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	keine
<u>SS 2000</u>			
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Herausforderung durch kulturelle Vielfalt: Wahrnehmung und pädagogische Handlungsmöglichkeiten (Behnke)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Alternativen zur Irreführung in Wissenschaft, Medien, Bildungsplänen und Schulbüchern über Türken und Islam (Mittelstädt)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Zur Bedeutung der Kulturarbeit im Selbstfindungsprozess von sogenannten schwierigen Kindern und Jugendlichen
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Zuwandererkinder fördern (Dietrich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Aufwachsen in zweisprachig geprägten Lebenswelten als Risiko und Chance (Carlsburg/Rass)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Kinder stark machen – Bewegung, Spiel und Sport für Flüchtlingskinder (Dietrich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Schwierigkeiten von jungen Menschen, deren Erstsprache nicht deutsch ist, in und mit der deutschen Schule: Ansätze zur förderungsorientierten Diagnostik (Kornmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Aussiedlerkinder (Meng)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Lernziel Empathiefähigkeit: Theorie und Praxis transkultureller Begegnungen mit kreativen Methoden (Süßdorf)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Die Lebensbedingungen ausländischer Flüchtlinge und ihrer Kinder in Deutschland (Tulakow)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	keine

b) Wenn Sie keine der obengenannten Veranstaltungen besucht haben, beantworten Sie bitte folgende Frage:

Welche Gründe haben Sie veranlasst, keine interkulturellen Lehrveranstaltungen in Erziehungswissenschaften zu besuchen?

(mehrere Antworten möglich !)

- ☐ kein Pflichtenchein
- ☐ das Studium meiner Unterrichtsfächer hat Vorrang
- ☐ kein Interesse für die multikulturelle Problematik
- ☐ kein Interesse mit Blick auf die berufliche Zukunft
- ☐ nicht gut in den Stundenplan gepasst
- ☐ ich fühle mich, ohne den Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen, bereit in multikulturellen Klassen zu unterrichten
- ☐ noch keine Gedanken über die multikulturelle Problematik in der Klasse gemacht
- ☐ fehlendes Lehrangebot
- ☐ Besuch einer interkulturellen Lehrveranstaltung ist für die nächsten Semester eingeplant
- ☐ ich habe in einem früheren Studium die entsprechenden Grundlagen erworben
- ☐ der Besuch der allgemeinen pädagogischen Lehrveranstaltungen reicht völlig aus, um in multikulturellen Klassen zu unterrichten

- ☐ ich besuche nach dem grundständigen Studium einen Zusatzstudiengang zur multikulturellen Problematik an Schulen
- ☐ andere: _____

> Wenn Sie nicht das Fach Deutsch studieren, machen Sie bitte mit Frage 14 weiter

13. Lehrveranstaltungen Sommersemester 2000 bis Sommersemester 2002

a) **Ich habe im Fach Deutsch folgende interkulturelle Lehrveranstaltungen besucht:**

Kreuzen Sie bitte zutreffendes Symbol an:

- ☐ Im Rahmen des Haupt-Studiengangs
- ☐ Im Rahmen des Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengangs
- Andere Gründe

	SS 2002
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Steinig)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	keine
	WS 2001/02
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Entwicklung computergestützter Arbeitsmittel und -formen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Zusammenarbeit mit einer Lerngruppe in Kolumbien (Huneke)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Sprachlich-kulturelle Förderung von Zuwandererkindern (Dietrich/Wieland)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Schriftspracherwerb in mehrsprachigen Klassen (Steinig)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Epochen der europäischen Literatur I (Härle)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	keine
	SS 2001
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Ungesteuerter und gesteuerter Zweitspracherwerb (Wieland)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Deutsch und Englisch: Verbreitung und Einfluss, Konkurrenz und Interferenz (Steinig)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	keine
	WS 2000/01
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Sprachliches, fachliches und interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Huneke)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Zweitspracherwerb, Sprachbewusstheit und sprachliche Förderung zweisprachiger Kinder (Steinig)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Veränderungen der Gegenwartssprache im internationalen Vergleich (Vinçon)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Der Prager Kreis: Franz Kafka und sein literarisches Umfeld (Härle)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	keine
	SS 2000
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht (Steinig)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (Huneke)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Interkulturalität in der Kinderliteratur – Literarische und didaktische Aspekte (Huneke)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	keine

b) Wenn Sie keine der obengenannten Veranstaltungen besucht haben, beantworten Sie bitte folgende Frage:

Welche Gründe haben Sie veranlasst, keine interkulturellen Lehrveranstaltungen in Deutsch zu besuchen?

(mehrere Antworten möglich !)

- ☐ kein Pflichtenchein
- ☐ kein Interesse für die multikulturelle Problematik
- ☐ kein Interesse mit Blick auf die berufliche Zukunft
- ☐ nicht gut in den Stundenplan gepasst
- ☐ ich fühle mich, ohne den Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen, bereit in multikulturellen Klassen zu unterrichten
- ☐ noch keine Gedanken über die multikulturelle Problematik in der Klasse gemacht
- ☐ fehlendes Lehrangebot

- ☐ Besuch einer interkulturellen Lehrveranstaltung ist für die nächsten Semester eingeplant
- ☐ ich habe in einem früheren Studium die entsprechenden Grundlagen erworben
- ☐ der Besuch der allgemeinen germanistischen Lehrveranstaltungen reicht völlig aus, um in multikulturellen Klassen zu unterrichten
- ☐ ich besuche nach dem grundständigen Studium einen Zusatzstudiengang zur multikulturellen Problematik an Schulen
- ☐ andere: _____

14. Gab es das Angebot von begleitenden Lehrveranstaltungen zu Ihrem Blockpraktikum?

(Hiermit sind nicht ein Vorbereitungs- und Nachbereitungsnachmittag zum Praktikum gemeint, sondern über das ganze Semester umfassende Lehrveranstaltungen)

a) Im Rahmen des Haupt-Studiengangs:

- ☐ ja ☐ nein

b) Im Rahmen des Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz-, oder Aufbaustudiengangs:

- ☐ ja ☐ nein

⇒ Wenn Sie bei a) oder b) mit ja geantwortet haben:

Im Rahmen des Blockpraktikums habe ich Lehrveranstaltungen zur multikulturellen Problematik besucht.

- ☐ ja ☐ nein

⇒ ⇒ Wenn Sie ‚multikulturelle‘ Lehrveranstaltungen besucht haben:

Diese ‚Blockpraktikum-Veranstaltungen‘ tragen im Vergleich zu den übrigen Lehrveranstaltungen mit multikultureller Problematik mehr zu meiner Qualifikation bei.

- ☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

15. Ich habe meine Prüfungsarbeit bzw. Zulassungsarbeit zu einem interkulturellem Aspekt verfasst.

- ☐ ja, und zwar zum Thema: _____
- ☐ nein
- ☐ nein, ich habe die Prüfungsarbeit bzw. Zulassungsarbeit noch nicht geschrieben

16. Über meine Studienfächer hinaus, habe ich aus eigenem Interesse heraus eine weitere Sprache gelernt. (Beim Studium Generale, VHS usw.):

- ☐ ja; welche Sprache(n)?: _____
- ☐ nein, keine weitere Sprache

⇒ Wenn Sie mit ja geantwortet haben:

Ich habe diese Sprache(n) auch im Hinblick auf den Unterricht in multikulturellen Klassen gelernt:

- ☐ ja ☐ nein

⇒ Wenn Sie mit nein geantwortet haben: Ich plane einen Sprachkurs zu besuchen.

- ☐ ja; welche Sprache?: _____
- ☐ nein

17. Ich hätte mir während meines Studiums ein größeres Lehrangebot mit interkulturellen Lehrveranstaltungen gewünscht.

- ☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

> Wenn Sie keine Lehrveranstaltungen mit interkultureller Ausrichtung besucht haben (siehe Frage 12+13), dann machen Sie bitte mit FRAGE 22 weiter

D. Nun geht es um den Stellenwert von interkulturellen Lehrveranstaltungen in ihrem Studium

18. Ich habe die interkulturellen Lehrveranstaltungen nur im Rahmen meines Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiums besucht.

☐ ja ☐ nein

19. Welche Gründe haben Sie veranlasst, die interkulturellen Lehrveranstaltungen zu besuchen?

(mehrere Antworten möglich)

- ☐ Pflicht
☐ allgemeines Interesse
☐ Interesse mit Blick auf die berufliche Zukunft
☐ gut in den Stundenplan gepasst
☐ bereits Gedanken über die multikulturelle Problematik in der Klasse gemacht
☐ gutes Lehrangebot
☐ der Besuch einer interkulturellen Lehrveranstaltung, hat mich veranlasst weitere Lehrveranstaltungen zu besuchen
☐ andere: _____

20. Ich empfand den Praxisbezug der interkulturellen Lehrveranstaltungen als angemessen.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

21. Welche Bedeutung hat der Besuch von Lehrveranstaltungen mit interkultureller Ausrichtung für Sie gehabt?

• **Ich bin für Sachverhalte in multikulturellen Klassen sensibilisiert worden.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich weiß, wie ich pädagogisch am Besten bei fremdenfeindlichem Verhalten in einer multikulturellen Klasse vorgehen würde.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich weiß nicht, was ich zu ausländischen Eltern sagen würde, die ihre Tochter nicht am Schwimmunterricht teilnehmen (*Pflicht an Schulen*) lassen wollen.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich weiß, wie ich den Erwerb der Zweitsprache Deutsch bei ausländischen Schülern fördern würde.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich kenne die Gründe von Migrationsbewegungen nach Deutschland.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich weiß, wie ich meine deutschen und ausländischen Schüler zur Toleranz gegenüber dem Fremden/Anderen erziehen werde.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich habe die Grundlagen zur Sprachstandsdiagnose bei zweisprachigen Schülern erworben.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich habe die Grundlagen erworben, um zu beurteilen, ob die Leistungsschwäche eines nicht deutschen Schülers mit sprachlichen Problemen zusammenhängt.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

• **Ich habe die Grundlagen zur sozialen Integration von Zuwandererschülern in der Klasse erworben.**

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur „Interkulturellen Erziehung“ nicht.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Ich weiß, wie ich die theoretischen Grundlagen für den Unterricht in einer multikulturellen Klasse nutzen kann.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Ich weiß nicht, wie ich didaktisch-methodisch einen interkulturellen Unterricht aufbauen kann, damit deutsche und ausländische Schüler gefördert werden können.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Ich bin zur weiteren Beschäftigung mit der multikulturellen Problematik angeregt worden.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Ich denke, diese interkulturellen Lehrveranstaltungen sind weniger bedeutend für mein Studium.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Durch mein erziehungswissenschaftliches Studium (interkulturelle Lehrveranstaltungen) verfüge ich über das pädagogische Wissen, um multikulturelle Situationen zu bewältigen.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Ich fühle mich durch den Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen bereit, in multikulturellen Klasse zu unterrichten.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Der Besuch interkultureller Lehrveranstaltungen ist wichtig für meinen Beruf als LehrerIn.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Die theoretischen Grundlagen zum Erwerb einer Zweitsprache sind mir nicht bekannt.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Der Besuch von sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen zur interkulturellen Problematik ist mir wichtiger als der Besuch von pädagogischen Veranstaltungen.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Der Erwerb von Grundlagen zu interkulturellen Aspekten im Literaturunterricht ist mir wichtig.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

•Falls Sie gegenwärtig keinen interkulturellen Erweiterungs-, Ergänzungs-, Zusatz- oder Aufbaustudiengang studieren:

Ich werde nach dem Studium einen interkulturellen Studiengang besuchen.

☐ trifft voll zu ☐ trifft zu ☐ trifft teilweise zu ☐ trifft kaum zu ☐ trifft nicht zu

E. Im Folgenden geht es um ihre interkulturellen Kontakte

22. Ich habe mehrere Monate im Ausland verbracht. (mehrere Antworten möglich)

Im Rahmen

☐ eines Schüleraustausches → Land? _____ → wie lange? _____

☐ meines Studiums → Land? _____ → wie lange? _____

☐ meines Berufs → Land? _____ → wie lange? _____

☐ von Urlaubsaufenthalten → Land/Länder? _____ → wie lange? _____

☐ sonstige Gründe → Land? _____ → wie lange? _____

☐ kein Auslandsaufenthalt

23. Meine Muttersprache ist _____

24. Ich verfüge, abgesehen von meiner Muttersprache, über gute fremdsprachliche bzw. zweitsprachliche Kenntnisse:

☐ ja; welche Sprache (n) _____

☐ nein

25. Ich verfüge über gute Kenntnisse der deutschen Kultur

☐ ja ☐ nein

26. Ich verfüge über gute Kenntnisse anderer Kulturen:

☐ ja; welche Kultur(en)? _____

☐ nein

27. Ich habe interkulturelle Kontakte...

	ja	nein
a) Ich habe einen ausländischen Partner/Partnerin		
b) Ich hatte einen ausländischen Partner/Partnerin		
c) Ich habe <i>nur</i> deutsche <i>Freunde</i>		
d) Ich habe <i>nur</i> ausländische <i>Freunde</i>		
e) Ich habe deutsche <i>und</i> ausländische <i>Freunde</i>		
f) Ich habe ausländische <i>Bekannte</i>		

28. Wir haben an unserer Universität ausländische Kommilitonen.

☐ ja ☐ nein

⇒ **Wenn Sie mit ja geantwortet haben:**

Ich kenne ausländische Kommilitonen.

☐ ja ☐ nein

⇒ ⇒ **Wenn Sie ausländische Kommilitonen kennen:**

☐ Ich habe engen Kontakt zu den ausländischen Kommilitonen

☐ Ich habe weniger engen Kontakt zu den ausländischen Kommilitonen.

29. Ich habe Nachbarn mit nicht deutscher Herkunft

☐ ja ☐ nein

⇒ **Wenn Sie mit ja geantwortet haben:**

Ich kenne meine Nachbarn mit nicht deutscher Herkunft.

☐ ja ☐ nein

⇒ ⇒ **Wenn Sie ihre Nachbarn mit nicht deutscher Herkunft kennen:**

☐ Ich habe engen Kontakt zu meinen Nachbarn nicht deutscher Herkunft.

☐ Ich habe weniger engen Kontakt zu meinen Nachbarn nicht deutscher Herkunft.

30. Welche Nationalitäten haben ihre Freunde?

Nationalität/en: _____

F. Zum Abschluss noch einige Fragen zu ihrer Person

31. Ich bin in Deutschland

☐ geboren

☐ seit meinem _____ Lebensjahr. Davor habe ich in _____ gelebt.

☐ geboren. Ich habe, aber von meinem _____ Lebensjahr bis zu meinem _____ Lebensjahr in _____ gelebt. Nun, bin ich in Deutschland seit meinem _____ Lebensjahr.

32. Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

33. Lebensalter: _____

34. Familienstand: ☐ ledig ☐ verheiratet ☐ geschieden ☐ verwitwet

35. Nationalität: ☐ deutsch

☐ EU: _____ ☐ nicht EU: _____

36. Abgeschlossene Berufsausbildung

☐ nein ☐ ja: _____

E. Wünsche, Probleme, Anregungen

37. Welche Wünsche, Probleme, Anregungen haben Sie in Bezug auf das Lehrangebot?

a. Zu den Lehrveranstaltungen für das Lehramtsstudium allgemein

b. Konkret auf die Lehrveranstaltungen mit interkultureller Thematik bezogen

Vielen Dank!

PH Karlsruhe
Erziehungswissenschaft

	SS 2002
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Interkulturalität und Integration. Zur Situation Karlsruher Kinder in Familie, Schule und im Stadtteil (Binder/Heynen/Treibel-Illian)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Zur Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern durch die Hauptschule (Hoge)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Europa im Unterricht. Angewandte Aspekte für Grund-, Haupt- u. Realschule (Schmitz-Rixen)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Aspects of Educational Reform in USA
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Kindheit in Karlsruhe. Erkundungsprojekt zu Situation, Förderung und Bildung von Schülern und Schülerinnen aus Migrantenfamilien (Denner)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Interkulturelle Kompetenz: Methoden des interkulturellen Lernens und Trainingsmaßnahmen zum Erwerb interkultureller Kompetenz (Lüttich)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	„Frieden auf Erden“ – (nur) ein frommer Wunsch? Christliche und muslimische Perspektiven einer Friedensethik (Engelsberger/Ginaidi)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Projekt: Sand und Seide – Mythos und Gegenwart der Seidenstraße. Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation einer Exkursion (Nebel/Kont)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Deutsches Singspiel und französischer Opéra-comique. Musikalischer Austausch zwischen Paris und Wien im 18. Jahrhundert (Blank)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Einführung in interdisziplinäre Arbeitsweisen: Geographie und Geschichte des Mittelmeerraumes (Thomale)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Geschichte der Popularkulturen von Elvis bis Britney Spears (Schwan)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	<u>WS 2001/02</u>
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Leben und Lernen in der Einen Welt (Eisenkolb)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Pédagogie européenne: L' exemple de la pédagogie Freinet. Reformpädagogische Bewegungen in Europa: Freinet (Schweizer/Schlemminger)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Europa im Unterricht. Angewandte Aspekte für Grund-, Haupt- u. Realschule (Schmitz-Rixen)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Lernwerkstatt: Migrantenkinder auf der Suche nach ihrem Platz in Schule, Kultur und Gesellschaft (Denner)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Forschungskolloquium zum Frühspracherwerb und zum bilingualen Lehren und Lernen (unter Einbeziehung der neuen Technologien) (Schlemminger)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	<u>SS 2001</u>
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Bedingungen und Möglichkeiten interkultureller Erziehung –projektbegleitendes Seminar (Binder)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Akzeptanz von übernationalen Zusammenschlüssen (Schmitz-Rixen)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Ausländerpädagogik (Eisenkolb)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Auslandskunde: Exkursionsvorbereitungsseminar „Projekt Seidenstraße“ (Kont/Knortz)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Mustafa Kemal Atatürk: Leben und Werk (Landmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	<u>WS 2000/01</u>
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Interkulturelle Erziehung – neuere Entwicklungen. Projektbegleitendes Seminar (Binder)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Europa und Schule – Akzeptanz und Vermittlungsprobleme (Schmitz-Rixen)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Die Kurden. Zur Genese eines Problems (Landmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Global denken – lokal handeln (Nebel/Teufel)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	<u>SS 2000</u>
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Bedingungen und Möglichkeiten interkultureller Erziehung. Projektbegleitendes Seminar (Binder)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Europa und Schule – Akzeptanz und Vermittlungsprobleme (Schmitz-Rixen)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Ausländerpädagogik – Skizze einer Entwicklung (Eisenkolb)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Projekt: Leben in der „Einen Welt“ (Nebel/Teufel)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Die Welt des Islam und die westliche Zivilisation – Kampf der Kulturen?“ (Engelsberger/Ginaidi)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine

Deutsch

	SS 2002
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Fremde Welten - eine literarische Expedition. Texte zur literarischen Sensibilisierung und zum Verständnis fremder Kulturen. Eine Einführung in die interkulturelle Literaturdidaktik (Sieben)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Das Napoleonbild in der Literatur der Restaurationszeit, aus europäischer Sicht (Gedichte aus Deutschland, Italien, Frankreich, England) – mit Projektprüfung für Reallehrer (Graf v. Nayhausss/Blank)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Textlinguistik und Interkulturalität im DaF-Unterricht (Stoyanova-Spillner)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Unterrichtsplanung und –vorbereitung im Fach DaZ/DaF (Heneka)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	WS 2001/02
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Literaturdidaktik im interkulturellen Kontext (Laudenberg)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Deutschsprachige Literatur von Immigrantinnen (im Kontext der Geschlechterforschung) (Laudenberg)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Karl May im Unterricht. Das Bild von Fremdkulturen in Karl Mays Reiseberichten (Graf v. Nayhausss)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Experimente mit Texten, Liedern und Gedichten in Deutsch und Französisch. (Boss/Schwarz)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	SS 2001
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Literaturdidaktik im interkulturellen Kontext (Laudenberg)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Einsatz moderner Medien im DaF/DaZ-Unterricht (Teichmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Experimente mit Texten, Liedern und Gedichten in Deutsch und Französisch (Boss/Schwarz)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	WS 2000/01
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	„Mutterzunge“ – Sprachreflexion in der deutschsprachigen Literatur von ImmigrantInnen (Laudenberg)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Fremde Welten – ein literarische Expedition. Texte zur literarischen Sensibilisierung und zum Verständnis fremder Kulturen. Eine Einführung in die Textanalyse und interkulturelle Literaturdidaktik (Sieben)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Das Bild des Orients in europäischen Reiseberichten. Zur Problematik der Wahrnehmung fremder Kulturen (Fachdidaktik) (Graf v. Nayhausss)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Vergleichende Phonologie und Morphologie Türkisch-Deutsch (Schlemmer)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	SS 2000
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Migrantenliteratur (Laudenberg)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Fehleranalyse und kognitive Sprachdidaktik (Schlemmer)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Praxis des Deutschunterrichts in der Hauptschule (mit besonderer Berücksichtigung fremdsprachiger Kinder) (Herrmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Lehr- und Lernmedienanalyse Deutsch als Fremdsprache (Teichmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Dichtung und historische Wirklichkeit: das Beispiel „Jeanne d’ Arc“ (v. Bernstorff/Steinbach)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Bilinguales Rheinprojekt (Zielsprache Englisch) (Dengler/Schmitz/Schoolmann/Wolf)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine

Universität Koblenz-Landau, Abteilung Koblenz

Erziehungswissenschaft

	SS 2002
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Möglichkeiten zur Integration von Migrantenkindern und –jugendlichen in der schulischen Kultur (Wolf)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Neue Medien im Sprach- und Fremdsprachenunterricht (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Lernziel: Kommunikative und interkulturelle Kompetenz (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	keine
	WS 2001/02
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Pädagogische Probleme bei der Integration von Aussiedlerkindern (mit schulpraktischen Beispielen) (Krawitz)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Möglichkeiten zur Integration von Migrantenkindern und –jugendlichen in der schulischen Kultur (Wolf)
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Integrierte Fremdsprachenarbeit im pädagogischen Konzept der Grundschule (Paul-Hoffmann)

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Gewalt und Rassismus – Alltag in der pädagogischen Praxis? (Geringhoff)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit (Spies)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Internationale Frauenbeziehungen am Beispiel der Entwicklung der Sozialpädagogik (Kniephoff-K.)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
			SS 2001
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Möglichkeiten zur Integration von Migrantenkindern und –jugendlichen in der schulischen Kultur (Wolf)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Grundlagen kommunikativen Sprach- und Fremdsprachenunterrichts (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Medieneinsatz in der Integrierten Fremdsprachenarbeit (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integrierte Fremdsprachenarbeit – konzeptionelle Grundlagen und didaktisch-methodische Prinzipien (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
			WS 2000/01
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Möglichkeiten zur Integration von Migrantenkindern und –jugendlichen in der schulischen Kultur (Wolf)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Der Lernbereich Deutsch/Sachunterricht/Fremdsprache in der Stundentafel der Vollen Halbtagschule (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integrierte Fremdsprachenarbeit – konzeptionelle Grundlagen und didaktisch-methodische Prinzipien (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
			SS 2000
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Möglichkeiten zur Integration von Migrantenkindern und –jugendlichen in der schulischen Kultur (Wolf)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Didaktisch-methodische Grundlagen der Integrierten Fremdsprachenarbeit (Paul-Hoffmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Frauen in Europa (de Sotelo)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Amerikanischer Feminismus (de Sotelo)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine

Deutsch

			SS 2002
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (Newiger)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht (Biere)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
			WS 2001/02
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
			SS 2001
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (Newiger)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
			WS 2000/01
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Literaturgeschichte im Überblick. Frauen schreiben. Deutschsprachige und europäische Autorinnen des 20. Jahrhunderts (Hohn)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kindheit und Jugend in der deutschsprachigen und europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts (Hohn)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
			SS 2000
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Literaturgeschichte im Überblick. Frauen schreiben. Deutschsprachige und europäische Autorinnen des 20. Jahrhunderts (Hohn)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kindheit und Jugend in der deutschsprachigen und europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts (Hohn)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht (Biere)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	SS 2002
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Didaktisch-methodisches Erziehen und Bilden gegen Gewalt und Rechtsextremismus (Moning-Konter)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule (Hollstein)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Migrations- und Integrationspolitik: Ansätze, Entwicklungen und Herausforderungen (Marz)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kultursociologie: Fremdenfeindlichkeit (Seifert)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kultursociologie: Kultur und Gesellschaft (Pörnbacher)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Dialog der Kulturen. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik (Ebenig)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Erziehung (Schulte)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Der islamische Religionsunterricht und seine Lehrer II (Scheinhardt/Babel)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Zweisprachigkeit und Kulturverschiedenheit in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller/ Chillemi Jungmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Chillemi Jungmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	<u>WS 2001/02</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Die deutschen Schulen im internationalen Leistungsvergleich: TIMSS,PISA (Bessoth)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Didaktisch-methodisches Erziehen und Bilden gegen Gewalt und Rechtsextremismus (Moning-Konter)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule (Hegele)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Sprachen in der multikulturellen Gesellschaft (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Migration und ethnische Differenzierungen (Seifert)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Der Vorstoß Europas in die Welt und die Europäisierung der Erde unter interkulturellem Aspekt (Rothenberger)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Zweisprachigkeit als Bildungsziel (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Zur Sprachsituation von Migranten in Schule und Gesellschaft (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kultursociologie: Geschichte der modernen Kulturtheorie (Pörnbacher)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Musik anderer Kulturen in der Schule II (Ebenig)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Der islamische Religionsunterricht und seine Lehrer (Scheinhardt/Babel)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Mediation (Paraschou)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Chillemi Jungmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	<u>SS 2001</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Neue didaktische Konzepte zu Werteerziehung unter besonderer Berücksichtigung von Gewalt und Rechtsextremismus (Moning-Konter/Marz)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Unterrichten in einer europäischen Region – Bildungswesen und Sprachenpolitik am Oberrhein (Utech)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule (Hegele)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Einführung in die interkulturelle Pädagogik (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Migration als literarisches Thema (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kultursociologie: Kulturelle Grundlagen der Gegenwartsgesellschaft (Pörnbacher)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Kommunikation (Seifert)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Sprachenvielfalt in Schule und Unterricht: Ansätze für interkulturelles Lernen (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Migrantenschüler/innen in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (N.N.)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Jugendarbeit (Becker)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Bildung in den neuen Medien – <u>Projektseminar</u> (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Echanges scolaires (Breugnot)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Musik anderer Kulturen in der Schule (Ebenig)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Musik und Literatur im Ägäis-Raum – Griechenland und die Türkei unter interkulturellem Aspekt (Altanis/Scheinhardt)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Chillemi-Jungmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	<u>WS 2000/01</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Einführung in die Geschichte der Grundschule in Deutschland und Frankreich mit besonderer Berücksichtigung der Sonderstellung des Elsaß (Hegele)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Vergleichende Studie zur Grundschulpädagogik. Gemeinsame Veranstaltung mit dem I.U.F.M. die Bretagne in Quimbper (Hegele)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Bildung in den neuen Medien (Reich)

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Migration und ethnische Differenzierung – Einführung in die Soziologie der Migration (Seifert)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Migration und Minderheit im Kaiserreich und in der Weimarer Republik (Just)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Zweitspracherwerb und Zweisprachigkeit (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Konzepte zur familialen und institutionellen Förderung des Vorschul- und Grundschulkindes aus vergleichender Sicht (Chillemi-Jungmann, Ofenbach)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	L , image de L' étranger dans les manuels scolaires (Breugnot)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Die Türkei und Europa im Spiegel türkischer und deutscher Medien (Scheinhardt)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kultursoziologie: Kultur und Alltag (Pörnbacher)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (N.N.)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Bildung und Erziehung in Europa (Nenninger)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	<u>SS 2000</u>
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Sprachen in der multikulturellen Gesellschaft (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Politische Partizipation von Migranten (Chillemi-Jungmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Pädagogisches Projektmanagement: Interkulturelle Projekte (Potthoff)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Frauen und Mädchen in der Migration (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Kultursoziologie: Grundlagen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten des interkulturellen Dialogs (Machwirth)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Binationale Paare und Familien (Seifert)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Einblicke in die türkische Literatur der Gegenwart: Fakir Baykurt (Scheinhardt)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Projektseminar „Ausländerschulen“ (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Bildungssysteme in Europa (Wosnitza)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine

Deutsch

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	SS 2002
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Textarbeit im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Deutsch als Zweitsprache (Siebert-Ott)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Sprachstandsdiagnose (Siebert-Ott)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Grammatikunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen (Siebert-Ott)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Förderung in der Zweitsprache Deutsch im Regel- und im Förderunterricht (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Unterricht in Deutsch als Zweitsprache: Analyse von Video-Aufnahmen (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Die Arbeit mit Texten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	„Sprachreinheit“ der deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Auseinandersetzung zur Entlehnung fremden Wortgutes (Zuljevic)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	WS 2001/02
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Interkulturelle Zugänge zum muttersprachlichen Literaturunterricht (Kliwer)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	„Reineke Fuchs“ – eine Figur der europäischen Literatur (Beckmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Grammatikunterricht im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Lernen in der Zweitsprache Deutsche (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Analyse von Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Förderung in der Zweitsprache Deutsch (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Grammatik im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	SS 2001
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	„Heimat“ in der Literatur (Kliwer)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Aufsatzunterricht im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Rechtschreiben in der Zweitsprache Deutsch – Möglichkeiten der Fehleranalyse und –therapie (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Grammatik im Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	Wortschatzarbeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	WS 2000/01
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="diamond"/>	„Fremde Welten“. Kinder- und Jugendliteratur in der dritten Welt (Kliwer)

<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Deutschsprachige Literatur im Elsass I (Kliewer)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Umgang mit Lesebuchtexten im interkulturellen Deutschunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I (Hofen)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Deutsch als Zweitsprache – Eine Einführung (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Sprachstandsanalyse bei bilingualen Kindern und Jugendlichen (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Aussprache im Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (Reich, Eberhard)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Migrantenschüler/-innen in Regelklassen (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Analyse von Lehrwerken für den Unterricht in Deutsch als Fremd./zweitsprache (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Arbeit mit Texten in allen Fächern (Schlotmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	keine
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	SS 2000
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Interkulturelle Literaturdaktik (Kliewer)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Analyse von Lehrplänen für den Deutschunterricht unter interkulturellen Aspekten (Hofen)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Die Arbeit mit Texten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht Deutsch (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Grammatik im Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (Reich)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache – Anspruch und Umsetzungsmöglichkeiten (Kuhs)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	Deutsch als Zweitsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeitskonzepte (Schlotmann)
<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	keine

B. Fragebogen: Griechische Stichprobe

PTDE ATHEN

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Π.Τ.Δ.Ε.»

Είμαι έτοιμος για να διδάξω σε μια «πολυπολιτισμική τάξη»;

Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,

συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, συμμετέχετε σε μια έρευνα που έχει στόχο να διαπιστώσει τη στάση σας απέναντι στα μαθήματα τα οποία σχετίζονται με την «πολυπολιτισμική τάξη» στα σχολεία. Όπως ήδη γνωρίζετε σε μια πολυπολιτισμική τάξη υπάρχουν μαθητές διαφόρων πολιτισμών και με διαφορετική μητρική γλώσσα. Με θέματα της πολυπολιτισμικής τάξης ασχολείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε άτομα διαφόρων πολιτισμών.

Απαντήστε με ειλικρίνεια και ακρίβεια. Σημειώστε με σταυρό την απάντηση ή απαντήστε στις ερωτήσεις όπου χρειάζεται. Στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί υπάρχουν οι εξής τρόποι απαντήσεων:

I. Θέλω να γίνω δάσκαλος.

☒ **ΝΑΙ** ☐ **ΟΧΙ**

II. Φοιτώ στο ___ 6ο ___ εξάμηνο.

III. Κάποιες ερωτήσεις έχουν απαντήσεις του εξής τύπου:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα (δηλαδή 100%)	Συμφωνώ (δηλαδή 75 %)	Συμφωνώ εν μέρει (δηλαδή 50 %)	Συμφωνώ ελάχιστα (δηλαδή 25 %)	Δεν συμφωνώ (δηλαδή 0 %)

π.χ. Το μάθημα της Φυσικής είναι σημαντικό για τις σπουδές μου:

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς θα είναι διαθέσιμα τον Ιούνιο 2004 στην ιστοσελίδα:

<http://www.phil.uni-mannheim.de/doktoranden/index.html> μέσω των link «Doktorandinnen» και «Fotini Triantafyllou». Αν έχετε κάποιες απορίες μπορείτε να απευθυνθείτε στο e-mail: FoTriantafyllou@aol.com

Ευχαριστώ για την συνεργασία σας!

Φωτεινή Τριανταφύλλου

Α. Ερωτήσεις σχετικές με τις σπουδές σας

1. Έχω ήδη ένα πτυχίο Πανεπιστημίου.

☐ ΟΧΙ

☐ ΝΑΙ, το εξής πτυχίο: _____, στο Πανεπιστήμιο: _____

2. Σπουδάζω στο εξής τμήμα:

☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

☐ Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Εκπαίδευσης

☐ Μεταπτυχιακές σπουδές: _____

☐ σε άλλο τμήμα: _____

3. Σε ποιο εξάμηνο των σπουδών σου βρίσκεσαι;

A. Προπτυχιακές σπουδές:

☐ 1^ο εξάμηνο

☐ 2^ο εξάμηνο

☐ 3^ο εξάμηνο

☐ 4^ο εξάμηνο

☐ 5^ο εξάμηνο

☐ 6^ο εξάμηνο

☐ 7^ο εξάμηνο

☐ 8^ο εξάμηνο

☐ πτυχίο

B. Μεταπτυχιακές σπουδές:

☐ 1^ο εξάμηνο

☐ 2^ο εξάμηνο

☐ 3^ο εξάμηνο

☐ 4^ο εξάμηνο

☐ 5^ο εξάμηνο

☐ 6^ο εξάμηνο

☐ 7^ο εξάμηνο

☐ 8^ο εξάμηνο

☐ πτυχίο

3. 1 Σχεδιάζω να ολοκληρώσω τις σπουδές μου το

☐ χειμερινό εξάμηνο: _____

☐ εαρινό εξάμηνο: _____

4. Ξεκίνησα να σπουδάζω στο τμήμα μου στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών:

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

→ Αν απάντησες ΟΧΙ στην παραπάνω ερώτηση:

Ξεκίνησα να σπουδάζω στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το

☐ χειμερινό εξάμηνο: _____

☐ εαρινό εξάμηνο: _____

στον τομέα: _____

5. Απαιτούμενα έτη για την λήψη του πτυχίου μου:

A. Είμαι προπτυχιακός/η φοιτητής/τρια: Για τη λήψη του πτυχίου μου απαιτούνται με βάση το πρόγραμμα σπουδών τουλάχιστον _____ έτη σπουδών.

B. Είμαι μεταπτυχιακός/η φοιτητής/τρια: Για τη λήψη του πτυχίου μου απαιτούνται με βάση το πρόγραμμα σπουδών τουλάχιστον _____ έτη σπουδών.

6. Παράλληλα με τις προπτυχιακές σπουδές μου, παρακολουθώ και μαθήματα του μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών.

☐ ΝΑΙ

☐ ΟΧΙ

→ Αν απάντησες ΝΑΙ στην παραπάνω ερώτηση:

Ποιο μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών; _____

7. Αν σπουδάζεις σε Παιδαγωγικό Τμήμα Εκπαίδευσης (Δημοτικής/Νηπιαγωγών/Ειδικής) απάντησε τις εξής ερωτήσεις:

α) Τα μαθήματα των ειδικών επιστημών είναι πιο σημαντικά για τις σπουδές μου από τα μαθήματα των επιστημών της αγωγής.

☐
Συμφωνώ
απόλυτα

☐
Συμφωνώ

☐
Συμφωνώ
εν μέρει

☐
Συμφωνώ ελάχιστα

☐
Δεν
Συμφωνώ

β) Παρακολουθώ κυρίως μαθήματα των ειδικών επιστημών.

☐
Συμφωνώ
απόλυτα

☐
Συμφωνώ

☐
Συμφωνώ
εν μέρει

☐
Συμφωνώ ελάχιστα

☐
Δεν
Συμφωνώ

γ) Παρακολουθώ μόνο τα υποχρεωτικά μαθήματα των επιστημών της αγωγής.

☐
Συμφωνώ
απόλυτα

☐
Συμφωνώ

☐
Συμφωνώ
εν μέρει

☐
Συμφωνώ ελάχιστα

☐
Δεν
Συμφωνώ

8. Από τα προσφερόμενα μαθήματα προτιμώ να παρακολουθώ κυρίως μαθήματα που έχουν ως αντικείμενο το εξής:

(Σημείωσε το πολύ μέχρι τρία αντικείμενα)

☐ Μαθήματα Διδακτικής

☐ Παιδαγωγικά

☐ Ψυχολογία

☐ Νέα Ελληνική Γλώσσα

☐ Νέα Ελληνική Λογοτεχνία

☐ Ιστορία

☐ Θρησκευτολογία

☐ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

☐ Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή

☐ Μαθηματικά

☐ Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες

☐ Φυσική

☐ Περιβαλλοντική Αγωγή

☐ Εικαστική Αγωγή

☐ Μουσική Αγωγή

☐ Φυσική Αγωγή

☐ Τέχνη

☐ Ξένες Γλώσσες

☐ Άλλα: _____

B. Ερωτήσεις σχετικές με πολυπολιτισμικά θέματα

9. Τι σκέφτεσαι όταν ακούς τον όρο «πολυπολιτισμική τάξη»;

α) _____

β) _____

γ) _____

10. Έχω σχολικές εμπειρίες/επαφές με πολυπολιτισμικές τάξεις:

(μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- ☐ ΝΑΙ, κατά τα μαθητικά μου χρόνια
☐ ΝΑΙ, κατά την πρακτική μου άσκηση σε σχολείο
→ Αν απάντησες ΝΑΙ: ☐ κατά την διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών
☐ κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών
☐ ΝΑΙ, στο πλαίσιο μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο
☐ ΟΧΙ

11. Έχω εξωσχολικές εμπειρίες/επαφές με θέματα πολυπολιτισμικού ενδιαφέροντος:

(μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- ☐ ΝΑΙ, κατά την εξωσχολική πρακτική μου άσκηση
→ Αν απάντησες ΝΑΙ: ☐ κατά την διάρκεια των προπτυχιακών μου σπουδών
☐ κατά την διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών
☐ ΝΑΙ, στο πλαίσιο της επαγγελματικής μου (μη πανεπιστημιακής) εκπαίδευσης
☐ ΝΑΙ, στο πλαίσιο άλλων επαγγελματικών μου δραστηριοτήτων (π.χ. ιδιαίτερα μαθήματα)
☐ ΟΧΙ

Γ. Ερωτήσεις σχετικές με την παρακολούθηση «διαπολιτισμικών μαθημάτων» στο Πανεπιστήμιο

12. Χειμερινό Εξάμηνο 2000 έως Εαρινό Εξάμηνο 2003:

α) Παρακολούθησα στην **Παιδαγωγική** τα εξής μαθήματα με διαπολιτισμικό αντικείμενο:

Σημείωσε με σταυρό το κατάλληλο σύμβολο των σπουδών σου

- ☐ Στο πλαίσιο των προπτυχιακών μου σπουδών
☐ Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών
 Άλλοι λόγοι

Παρακολούθησα	Υ/Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Υποχρεωτικό	Συγκριτική Παιδαγωγική	Ματθαίου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Κυμαινόμενο	Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση. Μια πρόκληση για την εκπαίδευση. (Διαλέξεις Ελλήνων και ξένων Καθηγητών)	Ματθαίου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Επιλογής	Προβλήματα διεθνούς εκπαίδευσης. Η Ελληνόγλωσση εκπαίδευση σε χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (Το μάθημα προσφέρεται μέσω ηλεκτρονικής τάξης/Internet από το Π.Τ.Δ.Ε. του Παν. Πατρών)	Ματθαίου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Επιλογής	Πολιτική Ιστορία της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης	Φυρίπης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Επιλογής	Θέματα πολιτικής κοιν/ποίησης στα πλαίσια του σχολείου. Συγκριτικές διεθνείς διαστάσεις. (Το μάθημα προσφέρεται μέσω ηλεκτρονικής τάξης/Internet από το Π.Τ.Δ.Ε. του Παν. Κρήτης)	Ματθαίου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Επιλογής	Ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση στην Εκπαίδευση με έμφαση στο Δημοτικό σχολείο	Ματθαίου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Επιλογής	Διαπολιτισμική Παιδαγωγική – Διδακτική (Θεωρία και Πράξη)	Παπάς
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>	Επιλογής	Ιδεολογικό και θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα	Φασούλης
Δεν παρακολούθησα			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="diamond"/>			

Β) Αν δεν παρακολούθησες τα παραπάνω μαθήματα, απάντησε την ακόλουθη ερώτηση: Για ποιο λόγο δεν παρακολούθησες μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική; (μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- ☐ δεν ήταν υποχρεωτικά μαθήματα
☐ οι σπουδές στα μαθήματα ειδικών επιστημών έχουν προτεραιότητα
☐ δεν ενδιαφέρομαι για τον πολυπολιτισμικό προβληματισμό
☐ δεν ενδιαφέρομαι λόγω των μελλοντικών μου επαγγελματικών σχεδίων \Rightarrow
☐ δεν ταίριαζε στο πρόγραμμα μου
☐ νιώθω έτοιμος/έτοιμη να διδάξω σε πολυπολιτισμικές τάξεις και δίχως την παρακολούθηση των μαθημάτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο
☐ δεν έχω σκεφτεί ακόμη για τον πολυπολιτισμικό προβληματισμό
☐ ελλιπές πρόγραμμα μαθημάτων
☐ σχεδιάζω να παρακολουθήσω μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο στα επόμενα εξάμηνα
☐ έχω ήδη αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις στο πλαίσιο των προηγούμενων σπουδών μου
☐ η παρακολούθηση των γενικών μαθημάτων των επιστημών αγωγής επαρκεί, για να διδάξει κανείς σε πολυπολιτισμικές τάξεις
☐ μετά τις προπτυχιακές μου σπουδές θα παρακολουθήσω μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών με αντικείμενο τον πολυπολιτισμικό προβληματισμό
☐ άλλοι λόγοι: _____

13. Χειμερινό Εξάμηνο 2000 έως Εαρινό Εξάμηνο 2003:

α) Παρακολούθησα στα Νέα Ελληνικά τα εξής μαθήματα με διαπολιτισμικό αντικείμενο:

Σημείωσε με σταυρό το κατάλληλο σύμβολο των σπουδών σου

- ☐ Στο πλαίσιο των προπτυχιακών μου σπουδών
☐ Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών
☐ Άλλοι λόγοι

Παρακολούθησα	Υ/Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας	Σακελλαρίου
Δεν παρακολούθησα			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>			

Β) Αν δεν παρακολούθησες το παραπάνω μάθημα, απάντησε την ακόλουθη ερώτηση: Για ποιο λόγο δεν παρακολούθησες μαθήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Νέα Ελληνικά; (μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- ☐ δεν ήταν υποχρεωτικά μαθήματα
☐ οι σπουδές στα μαθήματα ειδικών επιστημών έχουν προτεραιότητα
☐ δεν ενδιαφέρομαι για τον πολυπολιτισμικό προβληματισμό
☐ δεν ενδιαφέρομαι λόγω των μελλοντικών μου επαγγελματικών σχεδίων
☐ δεν ταίριαζε στο πρόγραμμα μου
☐ νιώθω έτοιμος/έτοιμη να διδάξω σε πολυπολιτισμικές τάξεις και δίχως την παρακολούθηση των μαθημάτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο
☐ δεν έχω σκεφτεί ακόμη για τον πολυπολιτισμικό προβληματισμό
☐ ελλιπές πρόγραμμα μαθημάτων
☐ σχεδιάζω να παρακολουθήσω μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο στα επόμενα εξάμηνα
☐ έχω ήδη αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις στο πλαίσιο των προηγούμενων σπουδών μου
☐ η παρακολούθηση των γενικών μαθημάτων της Νέας Ελληνικής επαρκεί, για να διδάξει κανείς σε πολυπολιτισμικές τάξεις
☐ μετά τις προπτυχιακές μου σπουδές θα παρακολουθήσω μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών με αντικείμενο τον πολυπολιτισμικό προβληματισμό
☐ άλλοι λόγοι: _____

14. Προσφέρεται η παρακολούθηση εξαμηνιαίου μαθήματος για την προετοιμασία της πρακτικής άσκησης;

- ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ Αν απάντησες ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση:

- A. Στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών; ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ
B. Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών; ☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ → Αν απάντησες ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση:

Στο πλαίσιο της πρακτικής μου άσκησης παρακολούθησα μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ → → Εφόσον παρακολούθησες αυτά τα μαθήματα με διαπολιτισμικό περιεχόμενο:

Αυτά τα πρακτικά μαθήματα συμβάλλουν περισσότερο στην επαγγελματική μου κατάρτιση σε σύγκριση με τα υπόλοιπα θεωρητικά μαθήματα με αντικείμενο τον διαπολιτισμικό προβληματισμό.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

15. Έγραψα την πτυχιακή μου εργασία με διαπολιτισμικό θέμα.

- ☐ ΝΑΙ και συγκεκριμένα με θέμα: _____
☐ ΟΧΙ με διαπολιτισμικό θέμα αλλά με θέμα: _____
☐ ΟΧΙ, δεν έγραψα ακόμη την πτυχιακή μου εργασία
☐ δεν σκοπεύω να γράψω πτυχιακή εργασία
☐ δεν χρειάζεται με βάση το πρόγραμμα σπουδών να γράψω πτυχιακή εργασία

16. Πέρα από τις υποχρεωτικές μου σπουδές ενδιαφέρθηκα να μάθω μια επιπλέον γλώσσα. (Σε κέντρο ξένων γλωσσών κτλ.)

- ☐ ΝΑΙ. Ποια γλώσσα; / Ποιες γλώσσες; _____
☐ ΟΧΙ

→ Αν απάντησες ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση:

Έμαθα αυτή την επιπλέον γλώσσα για λόγους χρησιμότητας της στην πολυπολιτισμική τάξη.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ Αν απάντησες ΟΧΙ στην προηγούμενη ερώτηση:

Σκοπεύω να μάθω μια επιπλέον ξένη γλώσσα.

- ☐ ΝΑΙ . Ποια γλώσσα; / Ποιες γλώσσες; _____
☐ ΟΧΙ

17. Θα επιθυμούσα να προσφέρονται στις σπουδές μου περισσότερα μαθήματα με διαπολιτισμικό αντικείμενο.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

⇒ Αν ΔΕΝ παρακολούθησες μαθήματα με διαπολιτισμικό αντικείμενο (ερωτήσεις 12 και 13) τότε συνέχισε με την ερώτηση 22.

Δ. Ερωτήσεις σχετικές με τη σημασία των διαπολιτισμικών μαθημάτων στις σπουδές σας

18. Παρακολούθησα τα μαθήματα με διαπολιτισμικό αντικείμενο μόνο στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

19. Ποιοι λόγοι σε οδήγησαν να παρακολουθήσεις διαπολιτισμικά μαθήματα;

- ☐ υποχρεωτικά μαθήματα
☐ γενικό προσωπικό ενδιαφέρον
☐ επαγγελματικό ενδιαφέρον
☐ ταίριαζε στο πρόγραμμα μου
☐ συγκεκριμένες σκέψεις για την πολυπολιτισμική τάξη
☐ καλό πρόγραμμα μαθημάτων
☐ η παρακολούθηση διαπολιτισμικών μαθημάτων με ώθησε στην παρακολούθηση περαιτέρω διαπολιτισμικών μαθημάτων
☐ άλλοι λόγοι: _____

20. Το πρακτικό μέρος των διαπολιτισμικών μαθημάτων είναι επαρκές.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Συμφωνώ
απόλυτα | Συμφωνώ | Συμφωνώ
εν μέρει | Συμφωνώ ελάχιστα | Δεν
συμφωνώ |

21. Κατά πόσο σας επηρέασε η παρακολούθηση των μαθημάτων με διαπολιτισμικό αντικείμενο;

- Ευαισθητοποιήθηκα για θέματα των πολυπολιτισμικών τάξεων.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Συμφωνώ
απόλυτα | Συμφωνώ | Συμφωνώ
εν μέρει | Συμφωνώ ελάχιστα | Δεν
συμφωνώ |

- Γνωρίζω πώς να αντιμετωπίσω με παιδαγωγικές μεθόδους την ξενοφοβία στην πολυπολιτισμική τάξη.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γνωρίζω
απόλυτα | Γνωρίζω | Γνωρίζω
εν μέρει | Γνωρίζω
ελάχιστα | Δεν
γνωρίζω |

- Δεν γνωρίζω τί θα έλεγα σε αλλοδαπούς γονείς αν δεν επέτρεπαν στην κόρη τους να συμμετάσχει στο μάθημα της γυμναστικής.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Συμφωνώ
απόλυτα | Συμφωνώ | Συμφωνώ
εν μέρει | Συμφωνώ ελάχιστα | Δεν
συμφωνώ |

- Γνωρίζω πώς να βοηθήσω τους ξένους μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα³⁹⁸.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γνωρίζω
απόλυτα | Γνωρίζω | Γνωρίζω
εν μέρει | Γνωρίζω
ελάχιστα | Δεν
γνωρίζω |

- Γνωρίζω τα αίτια του φαινομένου της μετανάστευσης προς την Ελλάδα.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γνωρίζω
απόλυτα | Γνωρίζω | Γνωρίζω
εν μέρει | Γνωρίζω
ελάχιστα | Δεν
γνωρίζω |

- Γνωρίζω πώς θα δείξω στους Έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές να σέβονται το ξένο/διαφορετικό.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Γνωρίζω
απόλυτα | Γνωρίζω | Γνωρίζω
εν μέρει | Γνωρίζω
ελάχιστα | Δεν
γνωρίζω |

- Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου απέκτησα τις θεωρητικές βάσεις που μου επιτρέπουν να κρίνω την εξέλιξη ενός δίγλωσσου μαθητή.

- | | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Συμφωνώ
απόλυτα | Συμφωνώ | Συμφωνώ
εν μέρει | Συμφωνώ ελάχιστα | Δεν
συμφωνώ |

³⁹⁸ Δεύτερη γλώσσα: Η γλώσσα της χώρας υποδοχής που μαθαίνει ένας μετανάστης. Για παράδειγμα ένας μαθητής με μητρική γλώσσα τα αλβανικά που ζει στην Ελλάδα έχει ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική.

- Απέκτησα τις βάσεις για να κρίνω κατά πόσο οι χαμηλές επιδόσεις ενός αλλοδαπού μαθητή συνδέονται με γλωσσικά προβλήματα.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Απέκτησα τις βάσεις για την κοινωνική προσαρμογή μαθητών μεταναστών στην τάξη.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Δεν γνωρίζω τις θεωρητικές βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Γνωρίζω πώς να αξιοποιήσω τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησα στο Πανεπιστήμιο στη διδασκαλία μιας πολυπολιτισμικής τάξης.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γνωρίζω απόλυτα	Γνωρίζω	Γνωρίζω εν μέρει	Γνωρίζω ελάχιστα	Δεν γνωρίζω

- Δεν γνωρίζω πώς να διαμορφώσω με διδακτικό μεθοδικό τρόπο το διαπολιτισμικό μάθημα για να βοηθήσω τους Έλληνες και τους αλλοδαπούς μαθητές.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Απέκτησα το ενδιαφέρον για περαιτέρω ενασχόληση με πολυπολιτισμικά θέματα.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Πιστεύω ότι τα διαπολιτισμικά μαθήματα είναι λιγότερο σημαντικά για τις σπουδές μου.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Με την παρακολούθηση παιδαγωγικών μαθημάτων διαπολιτισμικού περιεχομένου απόκτησα τις γνώσεις για να αντιμετωπίσω τα πολυπολιτισμικά προβλήματα.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Είμαι έτοιμος μετά την παρακολούθηση των διαπολιτισμικών μαθημάτων να διδάξω σε πολυπολιτισμική τάξη.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Η παρακολούθηση διαπολιτισμικών μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο είναι σημαντική για το επάγγελμα του δάσκαλου.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ εν μέρει	Συμφωνώ ελάχιστα	Δεν συμφωνώ

- Δεν γνωρίζω τις θεωρητικές βάσεις που απαιτούνται για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Συμφωνώ
απόλυτα

Συμφωνώ

Συμφωνώ
εν μέρει

Συμφωνώ ελάχιστα

Δεν
συμφωνώ

- Η παρακολούθηση των γλωσσολογικών μαθημάτων με θέμα το διαπολιτισμικό προβληματισμό μου είναι πιο σημαντική από την παρακολούθηση των αντίστοιχων παιδαγωγικών μαθημάτων.

☐

Συμφωνώ
απόλυτα

☐

Συμφωνώ

☐

Συμφωνώ
εν μέρει

☐

Συμφωνώ ελάχιστα

☐

Δεν
συμφωνώ

- Η απόκτηση διαπολιτισμικών γνώσεων στο μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο είναι σημαντική.

☐

Συμφωνώ
απόλυτα

☐

Συμφωνώ

☐

Συμφωνώ
εν μέρει

☐

Συμφωνώ ελάχιστα

☐

Δεν
συμφωνώ

- Εφόσον δεν συμμετέχεις σε μεταπτυχιακό κύκλο σπουδών: Προτίθεται να παρακολουθήσω στο μέλλον μεταπτυχιακές σπουδές με διαπολιτισμικό περιεχόμενο.

☐

Συμφωνώ
απόλυτα

☐

Συμφωνώ

☐

Συμφωνώ
εν μέρει

☐

Συμφωνώ ελάχιστα

☐

Δεν
συμφωνώ

Ε. Ερωτήσεις σχετικές με τις διαπολιτισμικές σου επαφές

22. Έμεινα για τουλάχιστον μερικούς μήνες στο εξωτερικό. Στο πλαίσιο....

☐ προγράμματος ανταλλαγής μαθητών → χώρα; _____ → πόσο καιρό; _____

☐ των σπουδών μου → χώρα; _____ → πόσο καιρό; _____

☐ του επαγγέλματός μου → χώρα; _____ → πόσο καιρό; _____

☐ διακοπών → χώρα; _____ → πόσο καιρό; _____

☐ άλλοι λόγοι → χώρα; _____ → πόσο καιρό; _____

☐ δεν ήμουν ποτέ στο εξωτερικό

23. Η μητρική μου γλώσσα είναι _____

24. Πέρα από τη μητρική μου γλώσσα κατέχω πολύ καλές γνώσεις μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας:

☐ ΝΑΙ. Ποια γλώσσα; / Ποιες γλώσσες; _____

☐ ΟΧΙ

25. Γνωρίζω πολύ καλά τον ελληνικό πολιτισμό.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

26. Γνωρίζω πολύ καλά ξένους πολιτισμούς.

☐ ΝΑΙ. Ποιον πολιτισμό; / Ποιους πολιτισμούς; _____

☐ ΟΧΙ

27. Έχω διαπολιτισμικές επαφές....

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
A. Έχω αλλοδαπό σύντροφο.		
B. Είχα αλλοδαπό σύντροφο.		
Γ. Έχω μόνο Έλληνες φίλους.		
Δ. Έχω μόνο αλλοδαπούς φίλους.		

Ε. Έχω Έλληνες και αλλοδαπούς φίλους.		
ΣΤ. Έχω αλλοδαπούς γνωστούς.		

28. Στο Πανεπιστήμιο μας έχουμε αλλοδαπούς συμφοιτητές.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ Αν απάντησες ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση: Γνωρίζω τους αλλοδαπούς συμφοιτητές.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ → Αν ΓΝΩΡΙΖΕΙΣ τους αλλοδαπούς συμφοιτητές σου:

☐ Διατηρώ στενή επαφή με τους αλλοδαπούς συμφοιτητές μου.

☐ Δεν διατηρώ στενή επαφή με τους αλλοδαπούς συμφοιτητές μου.

29. Έχω αλλοδαπούς γείτονες.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ Αν απάντησες ΝΑΙ στην προηγούμενη ερώτηση: Γνωρίζω τους αλλοδαπούς γείτονές μου.

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

→ → Αν ΓΝΩΡΙΖΕΙΣ τους αλλοδαπούς γείτονές σου:

☐ Διατηρώ στενή επαφή με τους αλλοδαπούς γείτονές μου.

☐ Δεν διατηρώ στενή επαφή με τους αλλοδαπούς γείτονές μου.

30. Ποιας εθνικότητας είναι οι φίλοι σου;

Εθνικότητα/ες: _____

ΣΤ. Ερωτήσεις σχετικές με το άτομό σας

31. Βάλε ένα Χ στο κουτάκι που αντιστοιχεί στο βιογραφικό σου:

A. ☐ Γεννήθηκα στην Ελλάδα

B. ☐ Ζω στην Ελλάδα από το _____ έτος της ηλικίας μου.

Γ. ☐ Γεννήθηκα στην Ελλάδα. Έζησα όμως κάποια χρόνια στο εξωτερικό. Ηλικία: _____

32. Φύλο: ☐ άνδρας

☐ γυναίκα

33. Ηλικία: _____

34. Οικογενειακή κατάσταση:

☐ ελεύθερος/η ☐ παντρεμένος/η

☐ διαζευγμένος/η

☐ χήρος/α

35. Εθνικότητα:

☐ ελληνική

☐ άλλη χώρα Ευρωπαϊκής Ένωσης: _____

☐ χώρα εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης: _____

36. Έχεις ολοκληρωμένη επαγγελματική εκπαίδευση;

☐ ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ

Ε. Σχόλια και προτάσεις

37. Σχόλια και προτάσεις για τις σπουδές σου.

A. Γενικά για το Παιδαγωγικό Τμήμα Εκπαίδευσης (Δημοτικής/ Ειδικής / Νηπιαγωγών).

B. Συγκεκριμένα για τα μαθήματα με διαπολιτισμικό αντικείμενο.

Ευχαριστώ!!

PTDE PATRAS

Erziehungswissenschaft

Παρακολούθησα	Υ/Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Γεωργογιάννης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Συγκριτική Παιδαγωγική	Μπουζάκης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Τσιγγάνων	Βεργίδης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γεωργογιάννης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	Γεωργογιάννης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Πολυπολιτισμική εκπαίδευση	Σπινθουράκη
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ειδικά Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής	Μπουζάκης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ευρωπαϊκή Διάσταση στη Διδασκαλία: Curricula & Διδασκαλία	Παπούλια
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ειδικά Θέματα στην Εκπαίδευση Μεταναστών/Αλλοδαπών	Σπινθουράκη
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική	Σταμέλος
Δεν παρακολούθησα			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>			

Neugriechisch

Παρακολούθησα	Υ/Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση	Γεωργογιάννης
Δεν παρακολούθησα			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>			

PTDE THESSALONIKI

Erziehungswissenschaft

Παρακολούθησα	Υ/Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Θεωρία και πράξη της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης	Τσιάκαλος
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Σπουδές ειρήνης	Γεωργόπουλος/Τσιάκαλος
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκή ενοποίηση	Γρόλλιος
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ειδικά θέματα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης	Τσιάκαλος
Δεν παρακολούθησα			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>			

Neugriechisch

Παρακολούθησα	Υ/Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Η διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερης γλώσσας για παιδιά μειονοτήτων	Μητακίδου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Κείμενα ξένης παιδικής λογοτεχνίας	Κανατσούλη
Δεν Παρακολούθησα			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>			

PTDE VOLOS

Erziehungswissenschaft

Παρακολούθησα	Υ/ Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Συγκριτική Παιδαγωγική	Παντίδης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Διγλωσσία και Εκπαίδευση	Τσοκαλίδου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση Ι	Παντίδης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση Ι	Παντίδης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	Παντίδης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση ΙΙ	Παντίδης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Εκπαίδευση για την Ειρήνη και Δικαιώματα του Ανθρώπου	Αδάμου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Διγλωσσία και Εκπαίδευση	Τσοκαλίδου
Δεν παρακολούθησα			
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>			

Neugriechisch

Παρακολούθησα	Υ/Ε	ΜΑΘΗΜΑ	ΔΙΔΑΣΚΩΝ
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία	Λαλαγιάννη
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Παιδική Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία	Λαλαγιάννη
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Η λογοτεχνία στο σχολείο. Διαδίκτυο και συγκριτολογικές προσεγγίσεις	Λαλαγιάννη
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Υποχρεωτικό	Η λογοτεχνία στο σχολείο. Διαδίκτυο και συγκριτολογικές προσεγγίσεις	Παπαρούση
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Συγκριτική γραμματολογία	Λαλαγιάννη
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Διδακτική της Νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας	Μήτσης
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Διδακτική της Νεοελληνικής ως ξένης γλώσσας	Ανδρέου
<input type="checkbox"/> <input type="radio"/> <input type="checkbox"/>	Επιλογής	Ευρωπαϊκή παιδική και νεανική λογοτεχνία	Λαλαγιάννη
Δεν παρακολούθησα			

□ ○ ◇			
-------	--	--	--

TABELLE 2

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

HEIDELBERG-TITEL

Interkulturelle Erziehung oder „Kampf der Kulturen“? (Dietrich)/ Interkulturelle Pädagogik (Dietrich) **ACB-m**; Frühes Fremdsprachenlernen aus grundschulpädagogischer Sicht (bilingual deutsch-englisch) (Lange) **SCB-i**; Selbstgesteuertes Lernen mit Zuwandererkindern (Sawicki-Theis) **SCB-m**; Fremdenfeindlichkeit: Erklärungsversuche und Handlungsmöglichkeiten (Schluchter) **ACB-m**; Begegnung, Bewegung, Kultur: Das Eigene und das Fremde entdecken und verstehen durch kreative Methoden (mit Kompaktphase) (Süßdorf)/ Bewegung, Begegnung und Kultur: Das Eigene und das Fremde entdecken und verstehen durch kreativ-künstlerische Methoden (Süßdorf)/ Transkulturelle Begegnungen mit pädagogisch-therapeutischen Tanzelementen (Süßdorf)/ Theorie und Praxis transkultureller Begegnungen mit pädagogisch-therapeutischen Tanzelementen (Süßdorf)/ Lernziel Empathiefähigkeit: Theorie und Praxis transkultureller Begegnungen mit kreativen Methoden (Süßdorf) **SCB-m**; Sprachkurse: Kontrastive Sprachbetrachtung Deutsch – Russisch, (Welsch)/ Russisch kontrastiv für deutsche Lehrende (Welsch) **SCB-m**; Anstöße der Freinet-Pädagogik für den Sprachunterricht und die interkulturelle Kommunikation (Gäbler) **SCB-m**; Türken und Islam in Deutschland – Interdependenz gesellschaftlicher, religiöser, ethischer und pädagogischer Probleme **ACB-m**; Pädagogische, soziale und rechtliche Aspekte unserer multikulturellen Gesellschaft (Schluchter) **ACB-m**; Theorie und Praxis der Kulturarbeit mit sog. schwierigen Kindern und Jugendlichen. Schwerpunkt Bewegungstheater (Wilms) / Zur Bedeutung der Kulturarbeit im Selbstfindungsprozess von sogenannten schwierigen Kindern und Jugendlichen **ACB-m**; Struktur des Schulwesens: Deutschland und Europa im Vergleich (Wölfig) **ACB-i**; Heidelberger Dienstagseminar: Globalisierung und Bildung **ACB-i**; Zuwandererkinder fördern (Dietrich) / Sprachlich-kulturelle Förderung von Zuwandererkindern **SCB-m**; Konsequenzen der Globalisierung für pädagogisches Handeln (Dietrich) **ACB-i**; Irreführungen in Wissenschaft, Medien, Bildungsplänen und Schulbüchern über Türken und Islam (Ethik, Grundrechte, Geschlechter) Projekt (Mittelstädt) / Alternativen zur Irreführung in Wissenschaft, Medien, Bildungsplänen und Schulbüchern über Türken und Islam (Mittelstädt) **ACB-m**; Interkulturelle Begegnungen mit Kindern und Jugendlichen am Rande der Gesellschaften Ghanas, Kolumbiens und Deutschlands (Wilms) **ACB-m**; Globales Lernen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip (Kiel) **SCB-i**; Schwierigkeiten von jungen Menschen, deren Erstsprache nicht deutsch ist, in und mit der deutschen Schule: Ansätze zur förderungsorientierten Diagnostik (Kornmann) **SCB-m**; Kultur, Identität und interkulturelles Lernen (Dietrich) **ACB-m**; Heimat und Fremde – Beiträge zur europäischen Verständigung am Beispiel der Nachbarstaaten Deutschland und Tschechien (Siller) **ACB-i**; Modelle der Fremdbegegnung. Zur didaktischen Umsetzung wissenschaftlicher Modelle (Kiel) **SCB-m**; Die Lebensbedingungen ausländischer Flüchtlinge und ihrer Kinder in Deutschland (Tulakow) **ACB-m**; Italienisch kontrastiv für deutsche Lehrende (Kneise) **SCB-m**; Türkisch mit Landeskunde für deutsche Lehrende (Erdogmus) **SCB-m**; Herausforderung durch kulturelle Vielfalt: Wahrnehmung und pädagogische Handlungsmöglichkeiten (Behnke) **ACB-m**; Aufwachsen in zweisprachig geprägten Lebenswelten als Risiko und Chance (Carlsburg/Rass) **ACB-m**; Kinder stark machen – Bewegung, Spiel und Sport für Flüchtlingskinder (Dietrich) **ACB-m**; Aussiedlerkinder (Meng) **ACB-m**.

KARLSRUHE-TITEL

Interkulturalität und Integration. Zur Situation Karlsruher Kinder in Familie, Schule und im Stadtteil (Binder/Heynen/Treibel-Illian) **ACB-m**; Zur Integration von ausländischen Schülerinnen und Schülern durch die Hauptschule Hoge) **SCB-m**; Aspects of Educational Reform in USA **ACB-i**; Kindheit in Karlsruhe. Erkundungsprojekt zu Situation, Förderung und Bildung von Schülern und Schülerinnen aus Migrantenfamilien (Denner) **ACB-m**; Interkulturelle Kompetenz: Methoden des interkulturellen Lernens und Trainingsmaßnahmen zum Erwerb interkultureller Kompetenz (Lüttich) **ACB-m**; „Frieden auf Erden“ – (nur) ein frommer Wunsch? Christliche und muslimische Perspektiven einer Friedensethik (Engelsberger/Ginaidi)/ Die Welt des Islam und die westliche Zivilisation – Kampf der Kulturen?“ (Engelsberger/Ginaidi) **ACB-i**; Projekt: Sand und Seide – Mythos und Gegenwart der Seidenstraße. Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation einer

Exkursion (Nebel/Kont)/ Auslandskunde: Exkursionsvorbereitungsseminar „Projekt Seidenstraße“ (Kont/Knortz) **ACB-i**; Deutsches Singspiel und französischer Opéra-comique. Musikalischer Austausch zwischen Paris und Wien im 18. Jahrhundert (Blank) **ACB-i**; Einführung in interdisziplinäre Arbeitsweisen: Geographie und Geschichte des Mittelmeerraumes (Thomale) **ACB-i**; Geschichte der Popularkulturen von Elvis bis Britney Spears (Schwan) **ACB-i**; Leben und Lernen in der Einen Welt (Eisenkolb)/ Projekt: Leben in der „Einen Welt“ (Nebel/Teufel) **ACB-i**; Pédagogie européenne: L' exemple de la pédagogie Freinet. Reformpädagogische Bewegungen in Europa: Freinet (Schweizer/Schlemminger) **ACB-i**; Europa im Unterricht. Angewandte Aspekte für Grund-, Haupt- u. Realschule (Schmitz-Rixen) **SCB-i**; Lernwerkstatt: Migrantenkinder auf der Suche nach ihrem Platz in Schule, Kultur und Gesellschaft (Denner) **ACB-i**; Forschungskolloquium zum Frühsprachenerwerb und zum bilingualen Lehren und Lernen (unter Einbeziehung der neuen Technologien) (Schlemminger) **SCB-m**; Bedingungen und Möglichkeiten interkultureller Erziehung – projektbegleitendes Seminar (Binder)/ Interkulturelle Erziehung – neuere Entwicklungen. Projektbegleitendes Seminar (Binder) **ACB-m**; Akzeptanz von übernationalen Zusammenschlüssen (Schmitz-Rixen) **ACB-i**; Ausländerpädagogik (Eisenkolb)/ Ausländerpädagogik – Skizze einer Entwicklung (Eisenkolb) **ACB-m**; Mustafa Kemal Atatürk: Leben und Werk (Landmann) **ACB-i**; Europa und Schule – Akzeptanz und Vermittlungsprobleme (Schmitz-Rixen) **ACB-i**; Die Kurden. Zur Genese eines Problems (Landmann) **ACB-i**; Global denken – lokal handeln (Nebel/Teufel) **ACB-i**.

LANDAU-Titel

Integrierte Fremdsprachenarbeit in der Grundschule (Hollstein) **SCB-i**; Migrations- und Integrationspolitik: Ansätze, Entwicklungen und Herausforderungen (Marz) **ACB-m**; Kulturosoziologie: Fremdenfeindlichkeit (Seifert) **ACB-m**; Dialog der Kulturen. Treffpunkte außereuropäischer und europäischer Musik / Musik anderer Kulturen in der Schule (Ebenig) **SCB-m**; Interkulturelle Erziehung (Schulte)/ Einführung in die interkulturelle Pädagogik (Reich) **ACB-m**; Zweisprachigkeit und Kulturverschiedenheit in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (Müller/ Chillemi Jungmann) Migrantenschüler/innen in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen (N.N.) **SCB-m**; Die deutschen Schulen im internationalen Leistungsvergleich: TIMSS,PISA (Bessoth) **ACB-i**; Didaktisch-methodisches Erziehen und Bilden gegen Gewalt und Rechtsextremismus (Moning-Konter)/ Neue didaktische Konzepte zu Werteerziehung unter besonderer Berücksichtigung von Gewalt und Rechtsextremismus (Moning-Konter/Marz) **SCB-m**; Fremdsprachenbegegnung in der Grundschule (Hegele) **SCB-i**; Sprachen in der multikulturellen Gesellschaft (Reich) **ACB-m**; Migration und ethnische Differenzierungen (Seifert)/ Migration und ethnische Differenzierung – Einführung in die Soziologie der Migration (Seifert) **ACB-m**; Der Vorstoß Europas in die Welt und die Europäisierung der Erde unter interkulturellem Aspekt (Rothenberger) **ACB-m**; Zweisprachigkeit als Bildungsziel (Reich)/ Zweitspracherwerb und Zweisprachigkeit (Kuhs) **ACB-m**; Zur Sprachsituation von Migranten in Schule und Gesellschaft (Kuhs) **ACB-m**; Kulturosoziologie: Geschichte der modernen Kulturtheorie (Pörnbacher) **ACB-m**; Der islamische Religionsunterricht und seine Lehrer (Scheinhardt/Babel) **SCB-m**; Interkulturelle Mediation (Paraschou) **ACB-m**; Integration von Schülern mit fremder Muttersprache (Chillemi Jungmann) (Reich) **ACB-m**; Unterrichten in einer europäischen Region – Bildungswesen und Sprachenpolitik am Oberrhein (Utech) **SCB-i**; Migration als literarisches Thema (Reich) **ACB-m**; Kulturosoziologie: Kulturelle Grundlagen der Gegenwartsgesellschaft (Pörnbacher)/ Kulturosoziologie: Kultur und Gesellschaft (Pörnbacher) **ACB-m**; Interkulturelle Kommunikation (Seifert) **ACB-m**; Sprachenvielfalt in Schule und Unterricht: Ansätze für interkulturelles Lernen (Kuhs) **ACB-m**; Interkulturelle Jugendarbeit (Becker) **ACB-m**; Interkulturelle Bildung in den neuen Medien – Projektseminar (Reich) **ACB-m**; Echanges scolaires (Breugnot) **ACB-m**; Musik und Literatur im Ägäis-Raum – Griechenland und die Türkei unter interkulturellem Aspekt (Altanis/Scheinhardt) **SCB-m**; Einführung in die Geschichte der Grundschule in Deutschland und Frankreich mit besonderer Berücksichtigung der Sonderstellung des Elsaß (Hegele) **ACB-i**; Vergleichende Studie zur Grundschulpädagogik. Gemeinsame Veranstaltung mit dem I.U.F.M. die Bretagne in Quimbper (Hegele) **ACB-i**; Migration und Minderheit im Kaiserreich und in der Weimarer Republik (Just) **ACB-m**; Konzepte zur familialen und institutionellen Förderung des Vorschul- und Grundschulkindes aus vergleichender Sicht (Chillemi-Jungmann, Ofenbach) **ACB-m**; L , image de L' étranger dans les manuels scolaires (Breugnot) **SCB-m**; Die Türkei und Europa im Spiegel türkischer und deutscher Medien (Scheinhardt) **ACB-i**; Kulturosoziologie: Kultur und Alltag

(Pörnbacher) **ACB-m**; Bildung und Erziehung in Europa (Nenninger)/Bildungssysteme in Europa (Wosnitza) **ACB-i**; Politische Partizipation von Migranten (Chillemi-Jungmann) **ACB-m**; Pädagogisches Projektmanagement: Interkulturelle Projekte (Potthoff) **ACB-m**; Frauen und Mädchen in der Migration (Kuhs) **ACB-m**; Kulturosoziologie: Grundlagen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten des interkulturellen Dialogs (Machwirth) **ACB-m**; Binationale Paare und Familien (Seifert) **ACB-m**; Einblicke in die türkische Literatur der Gegenwart: Fakir Baykurt (Scheinhardt) **ACB-i**; Projektseminar „Ausländerschulen“ (Reich) **ACB-m**.

KOBLENZ - TITEL

Neue Medien im Sprach- und Fremdsprachenunterricht (Paul-Hoffmann)/ Medieneinsatz in der Integrierten Fremdsprachenarbeit (Paul-Hoffmann) **SCB-i**; Lernziel: Kommunikative und interkulturelle Kompetenz (Paul-Hoffmann) **ACB-m**; Pädagogische Probleme bei der Integration von Aussiedlerkindern (mit schulpraktischen Beispielen) (Krawitz) **ACB-m**; Möglichkeiten zur Integration von Migrantenkindern und –jugendlichen in der schulischen Kultur (Wolf) **ACB-m**; Integrierte Fremdsprachenarbeit im pädagogischen Konzept der Grundschule (Paul-Hoffmann) **ACB-i**; Gewalt und Rassismus – Alltag in der pädagogischen Praxis? (Geringhoff) **ACB-m**; Interkulturelle Kinder- und Jugendarbeit (Spies) **ACB-m**; Internationale Frauenbeziehungen am Beispiel der Entwicklung der Sozialpädagogik (Kniephoff-K.) **ACB-i**; Grundlagen kommunikativen Sprach- und Fremdsprachenunterrichts (Paul-Hoffmann) **SCB-i**; Integrierte Fremdsprachenarbeit – konzeptionelle Grundlagen und didaktisch-methodische Prinzipien (Paul-Hoffmann) **SCB-i**; Der Lernbereich Deutsch/Sachunterricht/Fremdsprache in der Stundentafel der Vollen Halbtagschule (Paul-Hoffmann) **SCB-i**; Frauen in Europa (de Sotelo) **ACB-i**; Amerikanischer Feminismus (de Sotelo) **ACB-i**.

DEUTSCH

HEIDELBERG-TITEL

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Steinig) **ACB-m**; Entwicklung computergestützter Arbeitsmittel und –formen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In Zusammenarbeit mit einer Lerngruppe in Kolumbien (Huneke) **SCB-m**; Sprachlich-kulturelle Förderung von Zuwandererkindern (Dietrich/Wieland) **SCB-m**; Schriftspracherwerb in mehrsprachigen Klassen (Steinig) **SCB-m**; Epochen der europäischen Literatur I (Härle) **ACB-i**; Ungesteuerter und gesteuerter Zweitspracherwerb (Wieland) **ACB-m**; Deutsch und Englisch: Verbreitung und Einfluss, Konkurrenz und Interferenz (Steinig) **ACB-i**; Sprachliches, fachliches und interkulturelles Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (Huneke) **SCB-m**; Zweitspracherwerb, Sprachbewusstheit und sprachliche Förderung zweisprachiger Kinder (Steinig) **SCB-m**; Veränderungen der Gegenwartssprache im internationalen Vergleich (Vinçon) **ACB-i**; Der Prager Kreis: Franz Kafka und sein literarisches Umfeld (Härle) **ACB-i**; Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht (Steinig) **SCB-m**; Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (Huneke) **SCB-m**; Interkulturalität in der Kinderliteratur – Literarische und didaktische Aspekte (Huneke) **SCB-m**.

KARLSRUHE-TITEL

Fremde Welten - eine literarische Expedition. Texte zur literarischen Sensibilisierung und zum Verständnis fremder Kulturen. Eine Einführung in die interkulturelle Literaturdidaktik (Sieben) **SCB-m**; Das Napoleonbild in der Literatur der Restaurationszeit, aus europäischer Sicht (Gedichte aus Deutschland, Italien, Frankreich, England) – mit Projektprüfung für Reallehrer (Graf v. Nayhauss/Blank) **ACB-i**; Textlinguistik und Interkulturalität im DaF-Unterricht (Stoyanova-Spillner) **SCB-m**; Unterrichtsplanung und –vorbereitung im Fach DaZ/DaF (Heneka) **SCB-m**; Literaturdidaktik im interkulturellen Kontext (Laudenberg) **SCB-m**; Deutschsprachige Literatur von Immigrantinnen (im Kontext der Geschlechterforschung) (Laudenberg) /Migrantenliteratur (Laudenberg) **ACB-m**; Karl May im Unterricht. Das Bild von Fremdkulturen in Karl Mays Reiseberichten (Graf v. Nayhauss) **SCB-m**; Experimente mit Texten, Liedern und Gedichten in Deutsch und Französisch. (Boss/Schwarz) **SCB-i**; Einsatz moderner Medien im DaF/DaZ-Unterricht

(Teichmann)/ Lehr- und Lernmedienanalyse Deutsch als Fremdsprache (Teichmann) **SCB-m**; „Mutterzunge“ – Sprachreflexion in der deutschsprachigen Literatur von ImmigrantInnen (Laudenberg) **ACB-m**; Das Bild des Orients in europäischen Reiseberichten. Zur Problematik der Wahrnehmung fremder Kulturen (Fachdidaktik) (Graf v. Nayauss) **SCB-m**; Vergleichende Phonologie und Morphologie Türkisch-Deutsch (Schlemmer) **ACB-m**; Fehleranalyse und kognitive Sprachdidaktik (Schlemmer) **SCB-m**; Praxis des Deutschunterrichts in der Hauptschule (mit besonderer Berücksichtigung fremdsprachiger Kinder) (Herrmann) **SCB-m**; Dichtung und historische Wirklichkeit: das Beispiel „Jeanne d’ Arc“ (v. Bernstorff/Steinbach) **ACB-i**; Bilinguales Rheinprojekt (Zielsprache Englisch) (Dengler/Schmitz/Schoolmann/Wolf) **ACB-i**.

KOBLENZ-TITEL

Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (Newiger) **SCB-m**; Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht (Biere) **SCB-m**; Literaturgeschichte im Überblick. Frauen schreiben. Deutschsprachige und europäische Autorinnen des 20. Jahrhunderts (Hohn) **ACB-i**; Kindheit und Jugend in der deutschsprachigen und europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts (Hohn) **ACB-i**.

LANDAU-TITEL

Textarbeit im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen) **SCB-m**; Deutsch als Zweitsprache (Siebert-Ott) / Deutsch als Zweitsprache – Eine Einführung (Reich) **ACB-m**; Sprachstandsdiagnose (Siebert-Ott) **SCB-m**; Grammatikunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen (Siebert-Ott) / Grammatikunterricht im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen) /Grammatik im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen) **SCB-m**; Förderung in der Zweitsprache Deutsch im Regel- und im Förderunterricht (Kuhs) **SCB-m**; Unterricht in Deutsch als Zweitsprache: Analyse von Video-Aufnahmen (Kuhs) **SCB-m**; Die Arbeit mit Texten im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Kuhs) **SCB-m**; „Sprachreinheit“ der deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. Auseinandersetzung zur Entlehnung fremden Wortgutes (Zuljevic) **ACB-i**; Interkulturelle Zugänge zum muttersprachlichen Literaturunterricht (Kliwer) / Interkulturelle Literaturdidaktik (Kliwer) **SCB-m**; „Reineke Fuchs“ – eine Figur der europäischen Literatur (Beckmann) **ACB-i**; Lernen in der Zweitsprache Deutsch (Reich) **SCB-m**; Analyse von Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Kuhs)/ Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache – Anspruch und Umsetzungsmöglichkeiten (Kuhs) **SCB-m**; „Heimat“ in der Literatur (Kliwer) **ACB-m**; Aufsatzunterricht im interkulturellen Deutschunterricht (Hofen) **SCB-m**; Rechtschreiben in der Zweitsprache Deutsch – Möglichkeiten der Fehleranalyse und –therapie (Kuhs) **SCB-m**; Grammatik im Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (Reich) **SCB-m**; Wortschatzarbeit im Fremd- und Zweitsprachenunterricht (Kuhs) **SCB-m**; „Fremde Welten“. Kinder- und Jugendliteratur in der dritten Welt (Kliwer) **ACB-i**; Deutschsprachige Literatur im Elsass I (Kliwer) **ACB-m**; Umgang mit Lesebuchtexten im interkulturellen Deutschunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I (Hofen) **SCB-m**; Sprachstandsanalyse bei bilingualen Kindern und Jugendlichen (Reich) **SCB-m**; Aussprache im Unterricht des Deutschen als Zweitsprache (Reich, Eberhard) **SCB-m**; Migrantenschüler/-innen in Regelklassen (Kuhs) **SCB-m**; Arbeit mit Texten in allen Fächern (Schlotmann) **SCB-m**; Analyse von Lehrplänen für den Deutschunterricht unter interkulturellen Aspekten (Hofen) **SCB-m**; Deutsch als Zweitsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeitskonzepte (Schlotmann) **ACB-m**.

TABELLE 3: Einstellungen

ITEM E1: Ich hätte mir während meines Studiums ein größeres Lehrangebot mit interkulturellen Lehrveranstaltungen gewünscht.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	20 ³⁹⁹	33	39	25		62	52	55	52
Mitte	29	36	36	38		31	35	31	30
Negativ	51	31	25	37		7	14	15	18

ITEM E2: Ich denke, diese interkulturellen Lehrveranstaltungen sind bedeutend für mein Studium.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	74	77	78	70		83	80	79	68
Mitte	16	14	17	26		13	16	21	28
Negativ	10	9	6	5		5	4	0	4

ITEM E3: Ich empfand den Praxisbezug der interkulturellen Lehrveranstaltungen als angemessen.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	28	25	41	30		10	5	8	14
Mitte	51	45	41	32		22	21	30	38
Negativ	22	27	19	39		68	74	62	48

ITEM E4: Der Besuch von sprachwissenschaftlichen Veranstaltungen zur interkulturellen Problematik ist mir wichtiger als der Besuch von pädagogischen Veranstaltungen.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	9	11	11	2		11	9	19	12
Mitte	37	27	25	26		37	34	19	30
Negativ	54	61	64	71		51	57	61	59

ITEM E5: Der Erwerb von Grundlagen zu interkulturellen Aspekten im Literaturunterricht ist mir wichtig.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	33	44	49	33		58	65	65	60
Mitte	38	33	26	38		26	18	24	20
Negativ	29	24	26	29		17	17	11	19

ITEM E6: Der Besuch interkultureller Lehrveranstaltungen ist wichtig für meinen Beruf als LehrerIn.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	76	82	78	79		91	89	84	84
Mitte	20	11	17	17		6	8	13	9
Negativ	4	7	6	5		3	4	3	7

ITEM E7: Ich fühle mich durch den Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen bereit, in multikulturellen Schulklassen zu unterrichten.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	12,5	11	26	14		11	10	13	13
Mitte	37,5	36	31	43		38	24	29	44
Negativ	50	52	43	43		52	67	58	44

ITEM E8: Ich bin zur weiteren Beschäftigung mit der multikulturellen Problematik angeregt worden.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	53	55	56	44		42	30	45	48
Mitte	33	25	25	39		28	34	21	20
Negativ	14	20	19	17		30	36	34	32

ITEM E9: Ich werde nach dem Studium einen interkulturellen Studiengang besuchen.

	HD	KA	KO	LD		Athen	Patras	Thess.	Volos
Positiv	2	12	7	3		15	12	11	15
Mitte	12	12	14	6		25	24	17	20
Negativ	86	76	79	91		60	65	72	65

³⁹⁹ Prozentuale Häufigkeiten.

TABELLE 4
T

PROFESSIONELLES PÄDAGOGISCHES HANDELN			Curriculare Bausteine
A. GESELLSCHAFTSANALYSE B. SITUATIONSANALYSE C. SELBSTREFLEXION D. PROFESSIONELLES HANDELN			
LEHRERKOMPETENZEN			ACB
LERNBEREICHE	KOMPETENZEN für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen		
1.Grundsätzliche Fragen soziokultur. Differenzen	1a: Wahrnehmung kultureller und anderer Faktoren, die für das Lernen und für die Sozialisierung jedes Schulkindes ausschlaggebend sind. •Ich bin für Sachverhalte in multikulturellen Klassen sensibilisiert worden. •Ich kenne die Gründe von Migrationsbewegungen nach Deutschland.		„europäisch-international-vergleichend“
2.Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität	2b: Prävention von Diskriminierung und Rassismus; Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu bewältigen. •Ich weiß, wie ich pädagogisch am Besten bei fremdenfeindlichem Verhalten in einer multikulturellen Klasse vorgehen würde. •Ich weiß, wie ich meine deutschen und ausländischen Schüler zur Toleranz gegenüber dem Fremden/Anderen erziehen werde.		
1.Grundsätzliche Fragen soziokultur. Differenzen	1b: Wahrnehmung und Anerkennung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie der Pluralisierung von Werten und Normen.		„migrations-/minderheiten-“
2.Psychosoziale Aspekte der Interkulturalität	2a: Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft zu kommunizieren und sich gegenseitig zu verständigen. • Durch mein erziehungswissenschaftliches Studium (interkulturelle Lehrveranstaltungen) verfüge ich über das pädagogische Wissen, um multikulturelle Situationen zu bewältigen.		
Kooperation: Eltern	6.Zusammenarbeit: Eltern	6a: Bereitschaft und Fähigkeit, mit Eltern verschiedener Herkunft zusammenzuarbeiten. •Ich weiß nicht, was ich zu ausländischen Eltern sagen würde, die ihre Tochter nicht am Schwimmunterricht teilnehmen (Pflicht an Schulen) lassen wollen. (auch 1b)	spezifisch-
Beraten		6b: Kenntnis der Beratungsmöglichkeiten für Eltern.	interkulturell“
Kooperation: Kollegium, außerschulische Einrichtung	4. Förderung des Schulerfolgs	4c: Teamfähigkeit und Beteiligung an Schulprojekten.	

ab. 4a

PROFESSIONELLES PÄDAGOGISCHES HANDELN			Curriculare Bausteine
A. GESELLSCHAFTSANALYSE B. SITUATIONSANALYSE C. SELBSTREFLEXION D. PROFESSIONELLES HANDELN			
LEHRKOMPETENZEN			SCB
LERNBEREICHE	KOMPETENZEN für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Schulklassen		
Unterrichten	3.Methodisch-didaktische Fähigkeiten im Umgang mit Heterogenität	3a: Erfassen und Verstehen individueller Lernprozesse. 3b: Berücksichtigung von Vielfalt und Verschiedenheit in didaktischen Konzeptionen. •Ich weiß nicht, wie ich didaktisch-methodisch einen interkulturellen Unterricht aufbauen kann, damit deutsche und ausländische Schüler gefördert werden können. 3c: Gestalten eines Unterrichts, der die soziale Integration aller Kinder anstrebt. •Ich habe die Grundlagen zur sozialen Integration von Zuwandererschülern in der Klasse erworben.	„europäisch-international-vergleichend“
	4.Förderung des Schulerfolgs	4a: Fähigkeit, einen differenzierten Unterricht zu gestalten, in dem unterschiedliche Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden.	
	5.Umgang mit Mehrsprachigkeit	5b: Bereitschaft und Fähigkeit, den Unterricht für die vorhandenen Sprachen in der Klasse zu öffnen. 5c: Fähigkeit, den Unterricht aufgrund von Prinzipien der Erst- und Zweitsprachdidaktik zu gestalten. •Ich weiß, wie ich den Erwerb der Zweitsprache Deutsch bei ausländischen Schülern fördern würde. •Ich habe die Grundlagen zur Sprachstandsdiagnose bei zweisprachigen Schülern erworben. (4b) •Die theoretischen Grundlagen zum Erwerb einer Zweitsprache sind mir nicht bekannt.	„migrations-/minderheiten-“
Erziehen	5.Umgang mit Mehrsprachigkeit	5a: Bereitschaft und Fähigkeit, die multilinguale Identität der Schülerinnen und Schüler zu stärken.	spezifisch-interkulturell“
Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren	4.Förderung des Schulerfolgs	4b: Erfassen, Interpretieren und Beurteilen von Leistungen. •Ich habe die Grundlagen erworben, um zu beurteilen, ob die Leistungsschwäche eines nicht deutschen Schülers mit sprachlichen Problemen zusammenhängt. •Ich habe die Grundlagen zur Sprachstandsdiagnose bei zweisprachigen Schülern erworben. (auch 5c)	

Tab. 4b

TABELLE 5

Wissen

W1: Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur „Interkulturellen Erziehung“.

W2: Die theoretischen Grundlagen zum Erwerb einer Zweitsprache sind mir bekannt.

W3: Ich habe die Grundlagen zur Sprachstandsdiagnose bei zweisprachigen Schülern erworben.

W4: Ich habe die Grundlagen erworben, um zu beurteilen, ob die Leistungsschwäche eines nicht deutschen bzw. griechischen Schülers mit sprachlichen Problemen zusammenhängt.

W5: Ich habe die Grundlagen zur sozialen Integration von Zuwandererschülern in der Klasse.

W6: Ich kenne die Gründe von Migrationsbewegungen nach Deutschland/Griechenland.

Handlungsentwurf

H1: Ich bin für Sachverhalte in multikulturellen Klassen sensibilisiert worden.

H2: Ich weiß, wie ich pädagogisch am Besten bei fremdenfeindlichem Verhalten in einer multikulturellen Klasse vorgehen würde.

H3: Ich weiß, was ich zu ausländischen Eltern sagen würde, die ihre Tochter nicht am Schwimmunterricht⁴⁰⁰ teilnehmen (*Pflicht an Schulen*) lassen wollen.

H4: Ich weiß, wie ich meine deutschen bzw. griechischen und ausländischen Schüler zur Toleranz gegenüber dem Fremden/Anderen erziehen werde.

H5: Ich weiß, wie ich die theoretischen Grundlagen (Interkulturellen Erziehung) für den Unterricht in einer multikulturellen Klasse nutzen kann.

H6: Ich weiß, wie ich didaktisch-methodisch einen interkulturellen Unterricht aufbauen kann, damit deutsche bzw. griechische und ausländische Schüler gefördert werden können.

H7: Durch mein erziehungswissenschaftliches Studium (interkulturelle Lehrveranstaltungen) verfüge ich über das pädagogische Wissen, um multikulturelle Situationen zu bewältigen.

H8: Ich fühle mich durch den Besuch von interkulturellen Lehrveranstaltungen bereit, in multikulturellen Klasse zu unterrichten.

⁴⁰⁰ Griechischer Fragebogen: Statt Schwimmunterricht wurde Sportunterricht angegeben.